

Tomi Husu

# **OPPILAAN FYYSINEN RAJOITTAMINEN ALAKOULUSSA**

Opettajien kokemuksia rajoittamisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Maaliskuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Tomi Husu: Oppilaan fyysinen rajoittaminen alakoulussa – Opettajien kokemuksia rajoittamisesta.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, 92 sivua

Maaliskuu 2020

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan fyysistä rajoittamista alakoulussa. Aiheeseen tartuttiin mediassa vallalla olleiden uutisointien vuoksi, joissa lapsen koskeminen ja opettajien käyttämät kurinpitokeinot olivat olleet esillä. Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien kokemuksia ja tietämystä fyysisestä rajoittamisesta. Mielenkiinnon kohteena oli tarkastella sitä, millaisia ovat todellisuudessa opettajan lain sallimat ja fyysisen koskemattomuuden rikkovat puuttumisen keinot oppilaan haastavan käytöksen hallitsemiseksi. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ja tietämystä fyysisestä rajoittamisesta ja sen käyttämisestä muuttuvalla koulutuksen ja kasvatuksen kentällä.

Tutkimus noudatti kvalitatiivista käytäntöä ja kartoitti tutkittavaa ilmiötä opettajien kokemusten perusteella. Tutkimusaineisto kerättiin kolmesta Pirkanmaalla sijaitsevasta alakoulusta teemahaastattelumenetelmää hyödyntämällä. Tutkimukseen osallistui 17 opetushenkilökunnan jäsentä ja heitä haastateltiin ryhmähaastatteluilta, joissa jokaisessa toimi tukena teemahaastattelurunko. Haastatteluun osallistumisen edellytyksenä oli opettajan kelpoisuus. Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2019. Tutkimuksessa tutkittiin fyysisen rajoittamisen tilanteiden luonnetta, siihen johtaneita syitä, ennaltaehkäiseviä keinoja, opettajien tunteita sekä vanhempien ja moniammatillisen yhteistyöryhmän merkityksiä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin opettajien tietämystä fyysisen rajoittamisen periaatteista ja säädöksistä sekä heidän saamaansa koulutusta ja ohjeistusta rajoittamisesta. Tutkimus noudatti tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita turvaten haastateltujen anonymiteettisuojan.

Opettajat pohtivat fyysisen rajoittamisen olevan toimenpide, jota käytetään silloin, kun muut keinot eivät toimi. He kertoivat ryhtyvänsä rajoittamiseen estääkseen oppilasta satuttamasta itseään tai muita. Opettajat tunnistivat rajoittamisen kohdentuvan yleensä erityisen tuen ja alkuopetuksen oppilaisiin. Opettajat kokivat keinot ikävinä, mutta toisinaan pakollisina. Oppilaan haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisyä korostettiin oppilaantuntemusta. Fyysisen rajoittamisen käyttäminen aiheutti opettajissa negatiivisia tunteita kuten epätoisuutta ja pelkoa. Fyysinen rajoittaminen oli käsitteenä hankalasti ymmärrettävä eikä selvää eroa rajoittamisen, ohjaamisen ja rauhoittamisen välille osattu asettaa. Opettajat pitivät toimenpiteiden ohjeistuksia hankalina ja epäselvinä, eikä yksiselitteisiä, tiivistettyjä tai harjoiteltuja toimintamalleja tai -ohjeita juurikaan ollut. Opettajista noin puolet olivat saaneet koulutusta fyysiseen rajoittamiseen liittyen, mutta koulutusta ei ollut ollut tarjolla kaikille halukkaille. Lisäksi opettajat linjasivat opettajankoulutuksen antavan liian vähän työkaluja haastavan oppilaan kohtaamiseen. Opettajat korostivat tutkimuksessa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja dokumentoinnin tärkeyttä. Myös moniammatillinen apu koettiin tärkeänä, mutta toisaalta osin riittämättömänä ja byrokraattisena. Fyysisen rajoittamisen tilanteen jälkipuinnissa korostuivat keskustelut sekä rajoitetun oppilaan että muun luokan kanssa.

Tulosten perusteella fyysisestä rajoittamisesta tarvitaan lisää koulutusta sekä toimintaohjeiden tiivistämistä ja kertaamista. Fyysistä rajoittamista vaativien haastavien tilanteiden nopeasti syttyvän luonteen vuoksi opettajat tarvitsisivat harjoiteltuja toimintamalleja avukseen. Jatkossa olisi tärkeää keskittyä opettajankoulutuksen ja turvallisen oppimis- ja työympäristön kehittämiseen sekä tietoisuuden lisäämiseen. Tutkimuksen avulla saadaan lisää tietämystä aiheesta, jota on aiemmin tutkittu vähän. Tämä tutkimus antaa näkökulman fyysisen rajoittamisen ilmiöstä ja sen taustoista. Tutkimusta voidaan hyödyntää käytännön työn apuna.

Avainsanat: Fyysinen rajoittaminen, kiinnipito, turvallisuus, haasteellinen käyttäytyminen, väkivalta, koulu

Key Words: Physical restraint, holding, safety, challenging behavior, violence, school

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>FYYSINEN RAJOITTAMINEN KOULUSSA .....</b>	<b>6</b>
2.1	KOULU TURVALLISENA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ JA TYÖYMPÄRISTÖNÄ .....	6
2.2	KOULUN JA OPETTAJAN TOIMINTAA OHJAAVAT SÄÄDÖKSET .....	20
2.3	FYYSISEN RAJOITTAMISEN TAUSTOJA .....	23
2.4	KOULUTUSTA ONGELMIIN .....	34
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGISET VALINNAT .....</b>	<b>39</b>
3.1	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	39
3.2	TUTKIMUKSEN EETTISET RATKAISUT .....	40
3.3	TUTKIMUSMETODIT JA AINEISTON KERÄÄMINEN .....	41
3.4	AINEISTON ANALYYSI .....	45
<b>4</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>47</b>
4.1	KOKEMUKSIA FYYSISESTÄ RAJOITTAMISESTA .....	48
4.1.1	<i>Fyysisen rajoittamisen tilanteiden luonne.....</i>	<i>48</i>
4.1.2	<i>Fyysiseen rajoittamiseen johtavat syyt.....</i>	<i>51</i>
4.1.3	<i>Ennakoivat ja ennaltaehkäisevät keinot.....</i>	<i>55</i>
4.1.4	<i>Opettajien kokemat tunteet.....</i>	<i>59</i>
4.1.5	<i>Vanhempien, kollegoiden ja moniammatillisen yhteistyöryhmän merkitys.....</i>	<i>61</i>
4.2	FYYSISEN RAJOITTAMISEN PERIAATTEIDEN TIETÄMYS.....	64
4.2.1	<i>Fyysiseen rajoittamiseen liitetyt periaatteet ja säädösten tuntemus.....</i>	<i>64</i>
4.2.2	<i>Opettajien saama koulutus ja ohjeistus.....</i>	<i>66</i>
4.2.3	<i>Jälkitoimenpiteet .....</i>	<i>68</i>
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>71</b>
5.1	KOKEMUKSET FYYSISESTÄ RAJOITTAMISESTA .....	71
5.2	PERIAATTEIDEN TIETÄMYS FYYSISESTÄ RAJOITTAMISESTA .....	75
5.3	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSKYSYMYKSET .....	78
<b>6</b>	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>81</b>
<b>7</b>	<b>LIITTEET.....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajat kokevat työssään paljon haasteellisia tilanteita ja ne puhuttavat ihmisiä jatkuvasti. Lapsen fyysinen koskeminen on nykyajan yhteiskunnassa keskustelua herättävä ja mediaa kiinnostava aihe. Viime aikoina uutisista, lehdistä ja sosiaalisesta mediasta on löytynyt jatkuvasti uusia keskustelun aiheita lapsen fyysisestä koskemisesta (Niinistö 2018; Lehtonen 2019a; Mäkinen 2019; Rouvinen 2019). Aiheessa kiteytyy huolia sekä oppilaan koskemattomuudesta että opettajan työn kasvavista haasteista. Kaikki tuntuivat myös muistavan Alppilan koulun tilanteen, jossa opettaja joutui irtisanoutumisuhan alle, kun hän työnsi oppilaan pois ruokalasta (Sjöholm 2013). Ryanin, Petersonin ja Rozalskin (2013, 1) mukaan media nostaa esille juuri fyysisen rajoittamisen menetelmien väärinkäytöksiä. He lisäävät, että näissä tilanteissa opetushenkilökunnalta on puuttunut maalaisjärjen käyttö ja näin ollen tietoisuus oikeaoppisista toimenpiteistä. Lukijakunta näyttää jakautuvan joko opettajakuntaa puolustaviin tai heitä vastustaviin tahoihin. Ongelmallisuutta ilmentää ihmisten hajanaiset tiedot siitä, milloin ja missä tilanteissa opettaja voi tarttua oppilaaseen. Tässä tutkimuksessa pyritään pureutumaan tämän haasteellisen ilmiön taustalle.

Tämä tutkimus kartoittaa opettajien kokemuksia ja periaatteiden tietämystä fyysisestä rajoittamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tietämystä fyysisestä rajoittamisesta ja sen käyttämisestä alakoulussa. Ryan ja Peterson (2004) ovat tutkineet viime vuosikymmeninä fyysistä rajoittamista Yhdysvaltojen koulukontekstissa. Suomessa tehtyä tutkimusta edustaa Kyllösen ja Rickmanin (2011) sekä Hurmeen ja Kyllösen (2014) julkaisut opettajan työssä kohtaamista vaarallisista tilanteista ja niihin varautumisesta näkökulmana oppilaan haasteellisen toiminnan rajoittaminen. Fyysisen rajoittamisen käyttöä suomalaisessa koulussa on kuitenkin tutkittu vain opinnäytetyötasolla esimerkiksi Ilmosen (2015) ja Raittilan (2019) toimesta. Edelliset opinnäytetyöt ovat rajoittuneet koskemaan erityisopettajien käyttämää toimintamallia. Tässä tutkimuksessa kohdejoukkoa laajennetaan myös luokanopettajia ja rehtoreita koskevaksi,

sillä myös heidän panoksensa fyysisen rajoittamisen käyttäjinä tulee huomioida. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoutta fyysisestä rajoittamisesta sekä etsimään menetelmiin liittyviä ongelmia ja vahvuuksia.

Fyysisen rajoittamisen taustalla ovat vahvasti opettajien työssäjaksamisen kysymykset sekä opettajien kohtaama väkivalta. OAJ:n varapuheenjohtaja Kääriäisen (2018) mukaan opettajat uupuvat työssään ylivahvan työmoraalin, työnantajien heikon arvostuksen sekä opetuksen ja toimintamallien liian nopean muutostyön vuoksi. Kääriäinen lisää, että uupumuksen taustalla on monesti suuret opetusryhmät ja vähäiset erityisopettajaresurssit. OAJ:n työolobarometrin (2018) tulosten mukaan opettajien työssäjaksaminen on heikentynyt ja työhön liittyvä stressi lisääntynyt. Tämän lisäksi oppilaitosten turvallisuudesta ei huolehdita riittävästi. Perusopetuksen opettajat joutuvat yhä enemmän väkivallan teon kohteeksi. Lisäksi väkivallan kohtaamiseen tarjotaan opettajille liian vähän koulutusta. (OAJ työolobarometri 2018, 16, 19, 32.). ”Yhä useampi opettaja käy itsepuolustuskurssin raivokkaiden oppilaiden takia”, kertoo Yle uutisten otsikointi (Koskinen & Ketonen 2020). Uutinen täsmentää, että väkivallan aiheuttajina ovat lapset ja oppilaat. Tässä tutkimuksessa pyritään kartoittamaan fyysisen rajoittamisen tilanteen luonnetta, siihen johtavia syitä, ennaltaehkäiseviä menetelmiä, opettajien kokemia tunteita, kasvatusyhteistyön merkityksiä ja opettajien tietoisuutta fyysisistä rajoittamista koskevista periaatteista. Tämän lisäksi tarkastelussa on opettajien saama koulutus ja ohjeistus. Tutkimus on toteutettu Pirkanmaan seudulla kolmessa eri alakoulussa kvalitatiivisella teemahaastattelututkimuksella. Tutkimukseen osallistui 17 opetushenkilökunnan jäsentä.

## 2 FYYSINEN RAJOITTAMINEN KOULUSSA

Aihetta lähestytään etsien tietoa fyysisestä rajoittamisesta ja sen taustoista. Ensin on tuotava esille oppimisympäristöön ja kouluun liittyviä periaatteita sekä nykyisen koulujärjestelmän taustalla olevia vaikutteita. Tutkimuksessa kuvataan inklusion käsitteen avulla koulutuksen kentän muutosta ja nykyaikaista koulutuksen arvomaailmaa. Tämän taustoituksen jälkeen tarkastellaan koulun turvallisuutta ja käytettävissä olevia keinoja oppilaan haastavan käytöksen hallinnassa sekä sitä, mistä tällainen käytös voi johtua. Olennaisena osana kartoitetaan lisäksi tärkeitä lainsäädännöllisiä perusteita koulujen toiminnan taustalla. Lopuksi määritellään, mitä fyysisellä rajoittamisella tarkoitetaan koulussa sekä tuodaan esiin fyysisen rajoittamisen keinoja, tärkeitä tutkimuksia, haasteita ja koulutuksia. Luvussa tarkastellaan, millainen toimintaympäristö koulu on ja mitä fyysinen rajoittaminen on.

### 2.1 Koulu turvallisena oppimisympäristönä ja työympäristönä

Oppimisympäristön käsite elää siinä ajassa, kun sitä tarkastellaan. Aiemmin se on ymmärretty vain fyysisenä ja ahtaana luokkahuoneena, johon ulkomaailma ei juurikaan vaikuta (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 7). Nykyään oppimisympäristön määritelmä täydentyy sosiaalisen, teknisen ja paikallisen ulottuvuuden vaikutuksista (Manninen ym. 2007, 16; Kankaanranta, Mikkonen & Vähähyyppä 2012, 5–6). Avoimet oppimisympäristöt ja digitaaliset alustat korvaavat yhä enemmän perinteistä luokkahuonetyöskentelyä (Sisäasiainministeriö 2010, 19). Oppimisympäristö määritellään usein suomalaisessa tutkimusperinteessä oppimista edistävänä paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintaympäristönä. Puolestaan kansainvälisessä kirjallisuudessa oppimisympäristö määritellään paikkana tai yhteisönä, jossa ihmiset

omaavat erilaisia resursseja voidaan näiden avulla ymmärtää ja kehittää ratkaisuja erilaisiin ongelmiin (Manninen ym. 2007, 15–16.). Hyvä oppimisympäristö mahdollistaa oppilaan myönteisen ja realistisen minäkuvan luomisen sekä edesauttaa arvokkaan ja hyvän elämän kehittymistä (Uusikylä 2006, 11).

Koska oppimisympäristö näyttäytyy aina oman aikansa arvoja peilaten, on tärkeää kartoittaa koulukulttuurin viimeaikaista muutosta kohti uudenlaista ideaalia. Koulukulttuuri on kehittynyt Suomessa valtavasti viimeisten vuosikymmenten aikana. Sotien aikainen maatalousyhteiskunta on vähitellen kaupungistunut ja modernisoitunut yhdeksi kansainvälisesti koulutukseltaan ihannoiduimmaksi järjestelmäksi. Vuosien kehitystyö on antanut näyttöjä valtakunnallisissa PISA-tutkimuksissa jo vuosia. (Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009, 5–6, 28–29.) Kehitämmekö kehityksen halusta vai siksi, että olisi mahdollisuus parantaa? Jo nyt on viitteitä oppimistulosten huonontumisesta (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015, 36) ja luokkahuonetyöskentelyn haasteiden kasvusta (Laine 2017). Tässä kohdin voidaankin nostaa esille opetushenkilökunnan huoli kaventuvista resursseista ja erityisryhmien poistumisesta kohti inklusiivisuutta, jossa kaikki oppilaat opiskelevat yhdessä (Kääriäinen 2018). Jotta ilmiötä voidaan ymmärtää, on tilanteen taustoja hieman avattava.

Inklusion ideologian nousemisen perustana on kasvanut käsitys lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Aikaisemmin poikkeava lapsi (esimerkiksi vammainen, oppimisvaikeuksia omaava, erilainen) on koettu hankalana, hoitoa ja kontrollia tarvitsevana oppilaana, joka halutaan sijoittaa erityiskouluun, pois muiden lasten ulottuvilta. Lapsen ongelmat on ymmärretty hänestä itsestä lähteviksi. Vähitellen 70–80-luvuilla nousi uusi käsitys, jolloin heräsi uudenlainen kiinnostus ympäristön vaikutuksesta lapseen. Tällöin alettiin puhumaan integraatiosta, lapsen sijoittamisesta ”vähiten rajoittavaan ympäristöön”. (Lakkala 2008, 20–21.) Myöhemmin 90-luvulta lähtien on muodostunut käsitys erilaisuudesta hyveenä ja normaalina, jolloin myös poikkeavuuden käsite oppilaasta jäi vähitellen taka-alalle. Aikaisemmin poikkeavina pidettyjä oppilaita aloitettiin sijoittamaan tavallisiin luokkiin ja heidän ongelmansa alettiin ymmärtämään ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta syntyviksi. Tällöin myös oppiminen käsitettiin behaviorismin sijasta konstruktivistisesti. (Moberg, 2002, 44; Lakkala 2008, 21–23.) Lakkalan (2008) mukaan monet tutkijat mieltävät, että Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) Salamancan julistus (1994) on vaikuttanut keskeisesti inklusiivisen koulutuksen edistymiseen. Espanjan

Salamancassa linjattiin suuntaviivat koko maailman uudelle koulutuspolitiikalle ”koulutusta kaikille” -periaatteen (*Education for All*) nojalla. Keskeisenä ideaalina oli rakentaa oppiminen kykyjen mukaan välittämättä oppilaiden puutteista. (Salamancan julistus 1994; Lakkala 2008, 27–28.) Moberg (2002, 44) esittelee edellä kuvattua ajattelun muutosta taulukossa 1.

**TAULUKKO 1.** Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatiota koskevan ajattelun kehittyminen (Moberg 2002, 44)

Keskeinen piirre	Erillisen erityisopetuksen kausi (1960-luku)	Vähiten rajoittavan ympäristön kausi (60- ja 70-lukujen vaihe sekä 80-luku)	Yhteisen koulun tavoittelu (90-luvulta lähtien)
Kohdehenkilö	Poikkeava oppilas	Erityisopetusta tarvitseva oppilas	Oppilas
Ongelman sijainti	Oppilaassa	Oppilaassa ja ympäristössä	Ympäristössä ja vuorovaikutuksessa
Kasvatusta koskeva malli	Biomedikaalinen hoito	Behavioraalinen kasvatusohjelma	Yksilöllinen konstruktivinen opetus
Tyypillinen oppimisympäristö	Erityiskoulu, erityisluokka	Vähiten rajoittava oppimisympäristö vaihtoehtojen jatkumosta	Tavallinen koulu, tavallinen luokka
Tavoite	Kontrolli, hoito	Käyttäytymisen parantaminen	Ympäristön ja asenteiden muuttaminen

Lakkala (2008, 39) toteaa inklusiivisuuden määritelmän olevan haasteellinen, sillä ilmiö koskee eri yhteiskunnan tasoja ja siksi, että käsitteellä on moninaisia tulkintoja. Inklusiivisuuden laaja määrittelemine ei ole tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista, joten tutkimuksessa tyydytään pelkistämään. Lähtökohtaisesti inklusiivisuus on yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa kohti pyrkivää ideologiaa globaalilla tasolla. Ympäröivä kulttuuri, lainsäädäntö ja maan piirteet vaikuttavat inklusiiviseen kouluun ja sen pyrkimyksiin merkittävästi, joten sen toteutuminen on aina erilaista ja voi vaihdella jopa maansisäisesti. (Lakkala 2008, 39.) Tutkimukset (Stainback, Stainback & Jackson 1992; Väyrynen 2001; Moberg 2002; Naukkarinen 2003; Booth & Ainscow 2005; Ainscow 2007) tunnistavat inklusiivisen koulutuksen perustuvan kaikkien lasten vapaaseen ja yhteiseen kouluun henkisistä tai fyysisistä rajoitteista huolimatta. Negatiiviset asenteet tai syrjintä eivät



kuulu ideologiaan. Opetuksen järjestäjien tulee olla sitoutuneita inklusiivisiin arvoihin. Koulussa tulee mahdollistua luonnolliset olosuhteet, jossa oppilailla yhdistyy samat koulu- ja vapaa-ajanympäristöt sekä lapsen ikätoverit. Ongelmat syntyvät inklusiivisen koulun käsityksen mukaan ympäristöstä, eivätkä yksilöstä, kuten aikaisemmin on ajateltu. Lapsi saa tarvitsemansa tuen suoraan yhteiseen luokkahuoneeseen ja koulun opettajat ja henkilökunta työskentelevät yhteisöllisesti kaikkien lasten oppimisen edistämiseksi. Ryhmän vaikeudet eivät ole lähtökohtana, vaan opetuksesta oppimisen esteiden poistaminen. (Lakkala 2008, 23–24.)

Ajatusmallien muuttuminen on nostanut esiin myös epäkohtia ja ongelmia synnyttäen turhautumista kasvatuksen kentällä. Inklusion tulkinallisten eroavaisuuksien voi nähdä johtuvan osittain tästä (Lakkala 2008, 25–34). Lakkalan (2008) käyttämän määritelmän mukaan puhutaan lähes ideaalitilasta, tilasta, jonka absoluuttinen saavuttaminen voi olla liki mahdotonta, vaikka sitä kohti voidaan toki pyrkiä. Toteutuminen vaatii valtioilta järjestelmällisyyttä ja resurssien kohdistamista sekä eriarvoisuuden vähentämistä. Jopa Suomessa tällaisen tilan saavuttamisen ei voida nähdä onnistuvan. Lakkalan (2008) mukaan esteenä on kulttuurierot, epätasa-arvo, tulkintaerot ja ristiriidat inklusiopyrkimyksissä, koulujärjestelmän rakenteelliset seikat sekä luokitteluun perustuvan opetuksen ja inklusiivisen opetuksen välinen jännite. Lisäksi koulutukselle antaa painetta myös esimerkiksi digitalisaatio ja teknologian murros sekä taloudelliset ja poliittiset haasteet (esimerkiksi resurssointi). (Lakkala 2008, 25–34.) Tällaisessa valtion säästöajassa elämisen hetkellä inklusion pyrkimykset voivat näyttäytyä valtio- ja kuntatasolla tietyllä tavalla pelastuksena – erityisryhmät voidaan lakkauttaa, ryhmäkokoja kasvattaa ja erityisopettajat lomauttaa – ”kaikkihan voittaa” -ideaalilla, mutta tällaisen ajattelun voi nähdä tuottavan oppimisen näkökulmasta negatiivista kehitystä.

*Council for Children with Behavioral Disorders* eli CCBD (2009, 266) raportti kertoo fyysisen rajoittamisen synnyttäneen ongelman kansan tietoisuuteen kahdesta syystä. Ensinnäkin oppilaat, jotka kärsivät emotionaalisista, käytöksen tai psykiatrisista ongelmista ovat muuttaneet laitoshoidosta ja erityiskouluista tavallisiin luokkiin (inklusion vaikutus), tuoden mukanaan haasteita. Toiseksi media on tuonut esiin, ja osaltaan myös paisutellut, fyysisen rajoittamisen tilanteissa tapahtuneita tapaturmia, ihmisarvon loukkauksia ja kouluväkivaltaa. Peterson ja Smith (2013, 27–28) tähdentävät, että sekä inklusion että lasten mielenterveyspalveluiden vähentymisen takia vakavista ongelmista

kärsivät lapset ovat nykyään tavallisissa kouluissa. Tämän voi nähdä häiritsevän tai ainakin hankaloittavan jokapäiväistä kouluarkea niin oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta.

Ei voida kuitenkaan todeta, että inkluusio olisi ainoa tekijä ongelmien taustalla, vaan tähän vaikuttavat Lakkalan (2008) mukaan monet muutkin muutokset yhteiskunnassa. Lakkala (2008, 222) sanoo kantavansa huolta siitä, että ”inklusion nimissä luokkaan sysätään monenlaisia lapsia ja jätetään heidät selviytymään mitenkuten yhden opettajan kanssa”. Hänen mukaansa tällainen ajattelu ei ole inklusiota vaan lyhytnäköistä toimintaa, joka toteutetaan työhyvinvoinnin, oppimisen ja jaksamisen kustannuksella. Koulutuksen ollessa murroksessa ei voida olettaa uuden mallin tuottavan heti toivottavaa tulosta, vaan kyse on pitkäjänteisestä kehittämistyöstä (Lakkala 2008, 223–224). Valtion tulisikin turvata edellytykset inklusiolle, mutta vielä toistaiseksi tällaista ei ole nähtävissä. Tilanne näyttää lähinnä byrokraattiselta esteviidakolta. Huomion arvoisia ovat myös opettajien asenteet muutoksesta. Laineen (2017, 2, 58) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat pelkoa ja epävarmuutta inklusion toteuttamista kohtaan (esimerkiksi resurssien riittävyys). Laineen tutkimuksessa opettajat kokivat haasteina ryhmän heterogenisoitumisen mukana tulevat ongelmat, kuten suunnittelutyön vaikeutumisen, opetuksen mukauttamisen (eriyttäminen) sekä oppilaan edun tunnistamisen vaikeuden. Yhteiskunnan ja koulujärjestelmän muutoksien taustalla olevan ajattelun ymmärtäminen on tämän tutkimuksen kannalta tärkeää, sillä on selvää, että ongelmien kasautuminen tuo mukanaan erilaisia haasteita luokkaympäristöön ja siten myös mahdollinen tarve fyysiseen rajoittamiseen kasvaa.

Turvallinen oppimisympäristö on jokaisen oppilaan oikeus, jonka toteutumista opetuksen henkilökunta valvoo ja jota he kehittävät tarvittaessa (Opetushallitus 2014, 34). Tilaratkaisut, opettaja- ja henkilökuntaresurssit, opettajien tietotaito ja oppilaiden kouluviihtyvyys ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat fyysisen rajoittamisen käytön taustalla. Näiden tekijöiden toimivuus edistää turvallista oppimisympäristöä. Myös rakennuksen suunnittelussa tulee huomioida turvallisuus ja tilaratkaisujen on oltava siihen suhteutettuja. Oppilaitoksen valvontajärjestelmät ja kulkuoikeuksien rajoittaminen voivat tukea turvallisuutta. Rakennusteknisten ratkaisujen tulee perustua riskien arviointiin. (Sisäasiainministeriö 2010, 19.)

Kuopiossa 2019 tapahtuneen koulusurman vuoksi oppilaitosten turvallisuuskeskustelu on noussut esille (Sillanpää 2019). Vastaavasti kävi Jokelan ja Kauhajoen kouluampumisten jälkeen vuonna 2008, joiden jälkipuinnissa valtioneuvoston periaatepäätöksellä luotiin sisäisen turvallisuuden ohjelma, jonka tarkoituksena oli tehostaa oppilaitosten turvallisuutta. Lähtökohtana päätöksessä oli oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Turvallisuus nähdään yhteisesti merkittävänä tekijänä ja sen ylläpidon ja kehittämisen vastuu on kaikilla. Turvallisuus luodaan yhdessä oppilaiden ja henkilökunnan kanssa ja sen takaamiseksi tulee löytyä riittävät resurssit. (Sisäasiainministeriö 2010, 3.) Tällä havainnollistetaan sitä, kuinka ikävät tapahtumat saavat ihmiset havahtumaan siihen, että joku asia on pielessä ja sen ratkaiseminen vaatii toimenpiteitä. Turvallisuus näyttäytyy tilana, jota kohti pyrimme jatkuvasti kulkemaan.

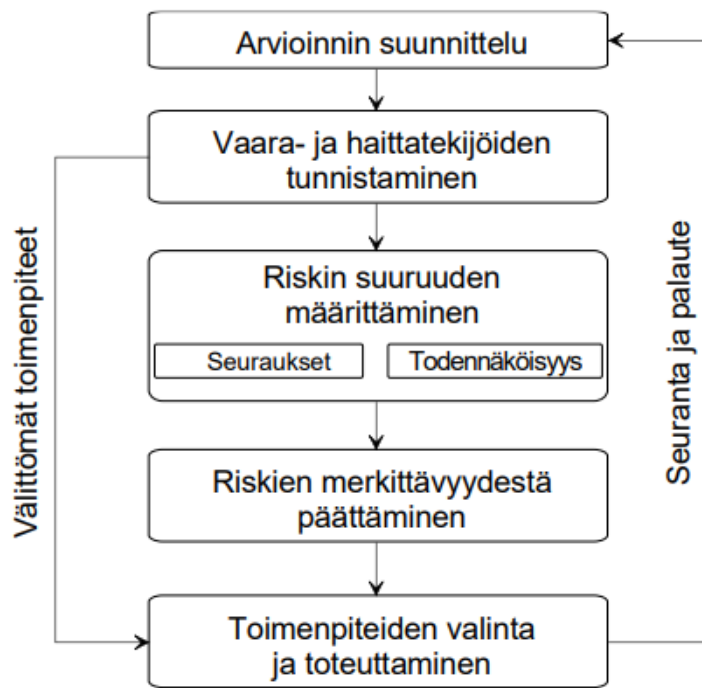
Hyvä koulu tarjoaa oppilailleen mahdollisuuden kehittää itseään, elää turvallisesti ja yhtenäisesti, viihtyä ja olla oma itsensä. Koulun tunneilmaston on oltava myönteinen sisältäen turvallisuuden tunteen, yhteisöllisyyden, henkilökohtaisten suhteiden lämmön ja sivistyksen. Turvallisuuden tunteen toteutuminen on yksi ihmisen perustarpeista. Huolimatta siitä, että koulu suojattaisiin metallinpaljastimin ja vartioin, ei oppilaan sisäiseen maailmaan pysty näkemään. Sen pimeydestä ja tuskasta täyttyvät ajatukset synnyttävät epätoivoa, väkivaltaa ja turhautumista. Turvattomuus voi syntyä oppilaan tuntiessa itsensä rumaksi, tyhmäksi, syrjityksi, toisten vihaamaksi tai lahjattomaksi. Tämä voi aiheuttaa jopa oman ihmisarvon kieltämistä ja elämänhalun katoamista. Se voi kärjistyä aggressiivisuudeksi, vihaksi tai itsetuhoisuudeksi. Koulun tulee tarjota ympäristö, jossa oppilas uskaltaa kysyä opettajalta ilman nolaamisen pelkoa. Säännöt ja odotukset pitää olla oppilaan tiedossa ja päättömiä rangaistuksia ei voi jaella. Kukaan ei saa joutua kiusatuksi tai kokea fyysistä uhkaa. (Uusikylä 2006, 17–19.)

Opettajan tehtävänä on luoda luokkahuoneesta oppimista tukeva ja turvallinen paikka, joka mahdollistaa oppilaalle hyvän ja toimivan oppimisympäristön. Opettaja oppii oppilaidensa kiinnostuksen kohteita havainnoimalla heidän toimintaansa. Opettaja-oppilas suhde vahvistuu käytyjen keskustelujen ja päivittäisen tekemisen yhteydessä, jonka seurauksena opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ja ennakoimaan heidän toimintaansa. (Opetushallitus 2014, 14, 17, 34, 47.) Tämän lisäksi opettajan tehtäviin kuuluu seurata ja edistää oppilaiden hyvinvointia, oppimista ja työskentelyä sekä olla oikeudenmukainen ja arvostava kaikkia oppilaita kohtaan. Opettajan tulee tunnistaa vaikeudet

varhain sekä tukea ja ohjata oppilaita. Opettajan on huolehdittava oppilaiden oikeudesta ja mahdollisuudesta ohjaukseen, opetukseen ja oppilashuollon tukeen. Edellytyksenä toiminnalle on yhteistyö ja vuorovaikutus oppilaiden, huoltajien, koulun henkilökunnan sekä muun moniammatillisen yhteistyöverkoston kanssa. (Sisäasiainministeriö 2010, 7–8; Opetushallitus 2014, 34.) Gellin (2011, 74–75) korostaa tässä yhteydessä resoratiivisen koulun periaatetta, jossa koulun arvomaailman tulisi ilmentää ystävällisyyden, kunnioituksen, vapaaehtoisuuden, voimaantumisen, henkilökohtaisen vastuunoton ja rohkaisun arvoja. Tarkastellaan seuraavaksi opettajan roolia luokan vetäjänä, jonka jälkeen pureudutaan suunnitelmalliseen riskien arviointiin.

Cacciatoren (2007, 67) mukaan lapsi tarvitsee elämässään johtajuutta, auktoriteettia. Hän korostaa, että johtajuuden vastuuna on tuottaa nuorelle turvallisuuden tunnetta ja auttaa esimerkiksi aggression hallinnassa. Aikuisuuden mallin ristiriitaisuus luo nuorelle sekavia ajatuksia omasta toiminnasta ja hyväksytyksi tulemisesta. Opettaja voi tarpeen vaatiessa korvata tämän johtajuuden ja auktoriteetin mallin, jos lapsen kotiolot eivät sitä mahdollista. (Cacciatore 2007, 67.) Hurme ja Kyllönen (2014, 166) korostavat, että mikäli oppilaan hallitsemattomaan käytökseen ei puututa, viestii tämä lapselle välittämisen puutetta sekä yksin jäämistä omien negatiivisten tunteiden kanssa. Lämsä (2009, 56) täsmentää, että puuttuessaan ongelmatilanteisiin aikuiset välittävät lapselle tunnetta siitä, että hänestä huolehditaan ja hänestä ollaan kiinnostuneita. Lisäksi puuttumatta jättämisestä voidaan joissakin tilanteissa katsoa virkavelvollisuuden laiminlyöntinä, jolla puolestaan voi olla ikäviä seurauksia opettajalle (Poutala 2010, 32–33). Oppilaan terveen kasvun kannalta onkin siten merkittävää, että opettaja kykenee antamaan tarvittavan mallin sen puuttuessa. Tällä voidaan ehkäistä myös lapsen syrjäytymistä yhteiskunnasta.

Ennakoiva toiminta on avainasemassa sujuvassa vuorovaikutussuhteessa varsinkin silloin, kun luokassa on oppilaita, joilla on impulsiivinen temperamentti tai vaikeuksia itsesäätelyssä, tunteiden ilmaisussa tai vuorovaikutustaidoissa. Opettajan työkaluna ehkäiseviä toimia pohtiessa on laatia riskien arviointi. (Kyllönen & Rickman 2011.) Sosiaali- ja terveysministeriö (2015, 7) on koonnut riskien arvioinnin ja hallinnan vaiheet tiivistysti ja ne on esitetty kuviossa 1.



**KUVIO 1.** Riskien arviointi ja hallinnan vaiheet (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 7)

Työturvallisuuslaki (2002/738 10 §, 12 §, 14 §) edellyttää työnantajan tekemään vaarojen ja haittojen arvioinnin. Työnantaja on velvoitettu ohjeistamaan työntekijöitensä työhön liittyvistä haitoista ja vaaroista. Tämä arviointi on esitettävä myös työpaikan työturvallisuuskansiossa, jossa tulee olla myös sovitut ja harkitut menettelytavat vaarallisissa tai haitallisissa tilanteissa toimimiseen. Sosiaali- ja terveysministeriön (2015, 7) mukaan riskien arvioinnilla tarkoitetaan ”työssä esiintyvien vaarojen tunnistamista, vaarojen aiheuttamien riskien suuruuden määrittämistä ja riskien merkityksen arviointia”. Ministeriön mukaan arvioinnissa tarkastelunkohteena on sekä jo tapahtuneet tapaturmat että sellaiset riskit, joiden odotetaan aiheuttavan tulevaisuudessa onnettomuuksia. Tavoitteena on ehkäistä riskit ennen vahinkojen sattumista. Sisäasiainministeriön turvallisuusraportin (2010, 7, 14) sekä Korpilahden, Kolehmainen, Markkulan, Ojalan ja Somerkosken (2015, 52–53) mukaan työterveyshuolto, poliisi, pelastustoimi ja muu asiantuntijayhteisö ovat mukana suunnitelman tekemisessä. Turvallisuusraportti täsmentää lisäksi, että riskien arvioinnissa otetaan huomioon koulun rakenteellinen, toiminnallinen ja henkinen valmius kohdata erilaisia uhkia. Arvioinnissa tunnistettujen vaaratekijöiden riskeille määritetään mahdolliset seuraukset, todennäköisyydet sekä riskien merkittävyydet. Näiden avulla pystytään priorisoimaan toimintaa ja suuntaamaan tarvittavia turvallisuustoimia järkevästi. (Sisäasiainministeriö 2010, 7, 14.)

Sosiaali- ja terveysministeriö (2015, 35–36) korostaa lisäksi seurannan ja palautteen roolia arvioinnin ja toiminnan kehittämisen näkökulmista (ks. kuvio 1). Turvallisuuskulttuurin edistämisen edellytyksenä toimii väkivalta- ja tapaturmatilanteiden seurannan pohjalta tehtyjen raportointien hyödyntäminen. Turvallisuuden edistäminen toimii osana vaara- ja uhkatilanteisiin varautumisessa. (Korpilahti ym. 2015, 52–53.) Arvioinnin pohjalta tunnistetut kohonneet riskit on korjattava tarvittavin toimenpitein ja kiireelliset parannukset tulee suorittaa välittömästi (Kyllönen & Rickman 2011, 59).

Riskien arviointi tulee suorittaa erityisellä huolellisuudella ottaen huomioon kaikki mahdollisesti esiintyvät riskit koulussa. Huomiota tulee kiinnittää myös siihen, että uhat voivat nousta koulun ulko- tai sisäpuolelta ja ne voivat kohdistua oppilaisiin, henkilökuntaan tai molempiin tahoihin. Esimerkiksi sisältä tulevien riskien aiheuttaja voi olla oppilas tai opettaja, kun ulkopuolinen riski voi olla entinen oppilas, oppilaan vanhempi tai muu taho. (Sisäasiainministeriö 2010, 7.) Riskien arvioinnin suunnittelussa ja toteutuksessa korostuu kokonaisvaltaisuus ollen näin osa koulun jokapäiväistä toimintaa. Riskien arvioinnin tekemisen ja suunnittelun apuna voidaan käyttää erilaisia valmiita riskikarttoja ja riskimittareita (Kyllönen & Rickman 2011, 45–62.), joita tarjoaa esimerkiksi Sosiaali- ja terveysministeriön (2010) Riskien arviointi työpaikalla –työkirja sekä monien kuntien tekemät julkaisut.

Vaarallisen käytöksen oikeaoppinen ehkäisy ja hallinta tarvitsevat toimiakseen kokonaisvaltaista ja lakia noudattavaa suunnitelmallista riskien arviointia, kunnan tarkkoja linjauksia ja hyvää perehdyttämistä työpaikoilla, avointa ja ymmärtävää koulun toimintakulttuuria sekä henkilöstön valmiutta toimia haastavissa tilanteissa (ks. kuvio 2). (Hurme & Kyllönen 2014, 148–151.) Väkivaltatilanteen tai sellaisen uhan ratkaisemisen ihannetapa ei siis liity opettajan itsepuolustustaitoihin tai onnistuneeseen fyysiseen rajoittamiseen, vaan ideaali rakentuu sille, kun vaaratilanne pystytään ehkäisemään koulun laadukkaan ja välittävän toimintakulttuurin avulla. Tällaisessa ympäristössä mahdollinen vaaratilanne pystytään ratkaisemaan vuorovaikutuksellisin keinoin käyttämättä tilanteessa fyysistä puuttumista, jolloin myös loukkaantumisriskin todennäköisyys pienee. (Kyllönen & Rickman 2011, 73.) Cacciatore (2007, 44–46) korostaa, että väkivaltaa ennaltaehkäistään sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla. Oppilaitokset muun muassa toteuttavat erilaisia valistuskampanjoita yhdessä eri järjestöjen ja viranomaistahojen kanssa. Tästä esimerkkeinä ovat paloturvallisuusviikko, turvallisuusviranomaisten 112-

päivä, Yli Hyvä Juttu -toimintamalli, Tulipysäkki-hanke ja Nou Hätä! -pelastustaitokampanja. (Korpilahti ym. 2015, 53.)



**KUVIO 2.** Vaarallisen käytöksen ehkäisy ja hallinta (Hurme & Kyllönen 2014, 149)

Opettaja-oppilas suhteen myönteisyys on avain toimivaan vuorovaikutukseen. Oppilaan väkivaltainen käytös on pitkälti ehkäistävissä positiivisella suhtautumisella ja toimivalla vuorovaikutuksella. Mikäli tällaiseen pisteeseen päästään, aggressiiviset tunteet samuvat usein jo ennen leimahtamistaan siitä huolimatta, että asiat koettaisiin epämieluisina. Opettajan oman toiminnan ohjaus voi parhaimmillaan luoda oppilaisiin turvallisuuden tunnetta ja minimoida fyysistä rajoittamista vaativien tilanteiden syntymistä. Opettajan omien tunteiden säätely, tunnistaminen ja hallitseminen ehkäisevät tilanteiden kärjistymistä. (Kyllönen & Rickman 2011, 87.) Epävarma aikuinen voi viestittää lapsille turvattomuutta. Opettajan näkyvä hallinnan puute johtaa lapsen turva-ankkurin menettämiseen, jonka seurauksena lapsen toiminnassa voi näkyä levottomuutta, häiriköintiä tai aggressiivisuutta. Luokan tai ryhmän turvallisuuden tunteeseen voidaan vaikuttaa ennakoimalla ja ehkäisemällä turvallisuutta heikentäviä toimintoja esimerkiksi yhteisten pelisääntöjen laatimisella. Yhteisöllinen toimintakulttuuri on luokan turvallisuuden tunnetta parantava tekijä. Toteutuessaan yhteisöllinen toimintakulttuuri näkyy rauhallisena

ja vuorovaikutteisena tekemisenä sekä oppilaiden keskittymisenä toimintaan (Hurme & Kyllönen 2014, 37–42.)

Haikosen (1999) tutkimuksen mukaan haasteelliset tilanteet ovat kasvatusalan työssä kuormittavimpien tekijöiden joukossa. Haastavan oppilaan kohtaaminen voi olla vaikeaa, uuvuttavaa tai jopa pelottavaa. Opettajan kärsivällisyyttä voidaan testata lähes päivittäin, mutta on tärkeää, ettei hän menetä malttiaan. Weizmann-Heleniuksen (1997, X) mukaan ammattiroolissa pysyminen vähentää provosoitumisen riskiä. Provosoitumista tulee välttää ja haastaviin kohtaamisiin kannattaa varautua etukäteen. Konfliktitilanteiden syntyessä opettajan tyyneys ja myönteinen asenne helpottavat ratkaisemista ja rakentavat luottamusta. Äänensävyn rauhallisuus ja maltillisuus sekä kuuntelemisen taidot ovat myös tärkeitä tilanteiden ratkaisemisessa. Päinvastoin äkkipikaisuus, syyttäminen tai pilkkaava puhe voivat viedä konfliktin asteelle, jossa väkivaltaisuus astuu kuvaan ja turvallinen tila menetetään. (Kyllönen & Rickman 2011, 87–89.)

Cacciatore (2007) esittelee teoksessaan Aggression portaat niin kutsutun Kukipaso-mallin, joka yhdistää edellä mainitun opettajan toiminnan strategiaksi. Kukipaso tulee sanoista kuuntele, kiitä, pahoittele ja sovi. Ideana on edetä vaiheittain tilanteessa ja ensin kuunnella oppilaan huoli. Oppilaalle tulee välittyä tunne, että häntä kuullaan ja hän ei ole yksin. Opettajan on osoitettava halunsa kuunnella olemalla hiljaa ja läsnä tilanteessa. Tämän jälkeen oppilasta kiitetään siitä, että hän kertoi asiasta. Oppilaan ollessa oikeassa, kannattaa se hänelle ilmaista. Kolmantena vaiheena pahoitellaan tilannetta, sillä tunnekuohussa oleva henkilö ei pysty samaistumaan toisen henkilön asemaan. Tilanteessa voidaan myöntää, että vastapuoli on tehnyt virheitä tai pahoitella, että tässä kävi näin. Mikäli suuttumus johtuu opettajan omasta virheestä, on tässä vaiheessa syytä pyytää anteeksi. Lopuksi tilanne viimeistellään sovinnolla tai kompromissilla. Mikäli sovintoa ei saada aikaan, voi tilanne kärjistyä uudelleen ja selvittely lähteä alusta. Tilanteen ollessa liian uhkaava tai pelottava opettajalle, kannattaa tilanteesta poistua tai hakea apua. (Cacciatore 2007, 63–64.)

Opettaja tai koulu eivät ole kasvatustehtävän kanssa yksin. Lapsen ensisijaisia kasvattajia ovat aina lapsen huoltajat. Koulun ja kodin yhteistyö on merkittävässä roolissa oppilaan haastavan käyttäytymisen ehkäisyssä ja hallinnassa. Koulun toimintakulttuurin keskiössä on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö (Lämsä 2009, 55; Opetushallitus 2014, 35). Kuisman (2014, 88–89) tutkimuksen mukaan opettajat pitävät oppilaan



vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tehokkaimpana tapana haasteellisen käytöksen hallinnassa. Kuisma korostaa, että vanhempien asenteella on suuri merkitys. Mikäli he eivät omalta osaltaan panosta lapsensa käytösongelmien korjaamiseen, väsyvät opettaja tämän taakan alle. Huoltajien tiedottaminen oppilaan toiminnasta näyttäytyy tärkeänä. Sama pätee informointiin fyysisen rajoittamisen osalta. Omaan lapseen koskeminen herättää huoltajissa helposti negatiivisia tunteita, varsinkin jos tietoa fyysisen rajoittamisen käytännöistä ja sovitusta linjasta ei ole välitetty kotiin. Vastuuntuntoinen vanhempi tuskin kuitenkaan haluaa lapsensa satuttavan muita tai joutuvan väkivallan kohteeksi. Tietojen vaihto ja turvallisuutta lisäävien toimintatapojen avaaminen lisäävät huoltajien ja lasten luottamusta koulun toimintaa kohtaan. (Hurme & Kyllönen 2014, 247.)

Haastavasta käytöksestä sekä keinoista puuttua niihin tarvitaan lisää tietoa ja koulutusta sekä yhteisiä pelisääntöjä (Savolainen 2001, 78; Kuisma 2014, 91). Hurme ja Kyllönen (2014, 248) korostavat yhteisöllisen toiminnan merkitystä ja kollegiaalista tukea sekä harjoittelun lisäämistä. He myös ehdottavat oikeaoppista itsepuolustuskoulutusta kouluun.

Haastavan käyttäytymisen eräänä muotona voidaan pitää väkivaltaa. Oppilaan väkivaltaiseen käytökseen liittyvät tekijät ilmentyvät usein jo ennalta erilaisena häiriökäyttäytymisenä luokassa. Tällaisesta toiminnasta esimerkkejä ovat tarkkaamattomuus, luokassa vaeltelu, toisten kiusaaminen, häirintä, ilkivalta sekä auktoriteetin uhmaaminen. Opettajien ennakoivilla toimilla on väkivallan ehkäisemisessä merkittävä rooli. Miksi oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti? Monet eri tekijät voivat altistaa lasta väkivaltaiseen käytökseen. Kasvun ja kehityksen kautta tähän ihmisen luonnolliseen tapaan reagoida opitaan vaihtoehtoisia tapoja. (Cacciatore 2007, 44.) Taustojen selvittäminen auttaa opettajaa ymmärtämään syyt käyttäytymisen takana. Tämä ymmärrys puolestaan vaaditaan empaattiseen kohtaamiseen ja ongelman ratkaisemiseen.

Väkivaltaan ja aggressioon liitetään usein vihan ja raivon tunteita (Nurmi 2013, 19). Hurmeen ja Kyllösen (2014, 84) mukaan lapsen haastava käytös nousee usein turvattomuuden tunteesta. Tällainen tunne voi johtua monista eri asioista, joita voi tarkastella turvallisuuden osa-alueiden avulla. Pedagoginen turvattomuus voi syntyä, jos lapsi pelkää, ettei ymmärrä jotakin jo ryhmässä käsiteltyä asiaa. Psykologinen turvattomuus voi johtua tulevaisuudessa tapahtuvasta lapselle epämieluisasta tilanteesta, kuten

esimerkiksi hammaslääkärikäynnistä. Fyysistä turvattomuutta voi ilmentyä esimerkiksi tappelun tai välitunnin kiusaamistapauksen vaikuttaessa lapsen mielialaan. Pelko epäonnistumisesta ryhmän edessä puolestaan kertoo sosiaalisesta turvattomuudesta. (Hurme & Kyllönen 2014, 84–85.)

Perusopetuksessa lapsia tuetaan muun muassa itsesäätelykyvyssä sekä tunteiden tunnistamisessa ja niiden ilmaisemisessa. Lapsen käyttäytymiseen ja tunteiden hallinnan kehittymiseen vaikuttavat muun muassa temperamentti, älykyys ja neurokognitiiviset vaikeudet. Aggression ongelmia saattaa syntyä, mikäli lapsen itsehallinnan tuentarpeeseen ei pystytä vastaamaan oikealla tavalla. Tämä voi näyttäytyä esimerkiksi liian suurina vaatimuksina tai hoivan ja tuen puutteellisuutena. (Kaltiala-Heino 2013a, 51.) Greene (2006, 33–34) täsmentää, että aggressiivinen käyttäytyminen voi johtua lisäksi kielellisistä vaikeuksista, sosiaalisten taitojen puutteesta tai toiminnanohjauksen ongelmista. Hän korostaa, että lapsen ajattelutaitojen hahmottaminen on tie ymmärtämiseen, minkä avulla voidaan sekä opettaa tarvittavia puuttuvia taitoja että ennakoida mahdollisia raivokohtauksia.

Väkivaltaan liittyy aggressio ja aggressiivisuus. Aggressio voi olla fyysistä tai sanallista aggressiivista käyttäytymistä, johon sisältyy tunteiden ilmaisu ja toiminta. Aggressio voi olla suoraa tai epäsuoraa. Väkivaltaisesta käyttäytymisestä puhuttaessa tarkoitetaan fyysistä ja usein suoraa aggressiota. (Pilli 2009, 123.) Aggressiolla tarkoitetaan toisen yksilön tai ympäristön tahallista ja vahingoittavaa käyttäytymistä (Pilli 2009, 123; Kaltiala-Heino 2013b, 72). Kaikki aggressio ei kuitenkaan ole väkivaltaa. Esimerkiksi juorujen levittäminen ja toisen maineen turmeleminen luetaan aggressioksi, mutta ei väkivallaksi. Kyseessä on tällöin epäsuora aggressio. (Kaltiala-Heino 2013b, 72.) Kaltiala-Heinon (2013a, 61) mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on yleisempää pojilla kuin tytöillä. Poikien lapsuuden aggressio-ongelmat ja käytöshäiriöt ovat jopa 10–15 kertaa yleisempiä kuin tyttöillä. Lisäksi Kaltiala-Heino (2013a, 63–64) toteaa, että poikien ja tyttöjen aggressio on usein erilaista (suora vs. epäsuora).

Cacciatore (2007) korostaa aggression tunteen olevan eri asia kuin aggressiivinen teko. Tunteena aggressio voi olla voimavara, luottamusta ja itseensä uskomista, jopa masentuneisuuden tunnetilan vastakohtaisuutta. Tunne voi kuitenkin purkautua vihana. Aggression tunteeseen voidaan liittää vahvan tunnekuohun käsite. Tällaisessa tilassa oleva yksilö ei kykene hallitsemaan toimintaansa ja tietyt toiminnot kuten empatia ja

rationaalisuus jäävät taka-alalle. Tällainen tunnekuohun hallitsemattomuus on lapselle yleisempää ja alttiimpaa kuin aikuiselle. (Cacciatore 2007, 28.) Schulmanin (2004) mukaan aggressiivisuuden hallitseminen on taito, joka voidaan omaksua vain toiselta tasapainoisesti kykenevältä ihmiseltä (Pilli 2009, 123). Oppilaan vihan taustalla voi olla hyvin erilaisia syitä kuten tuskaa, pelkoa, häpeää, turvattomuutta tai hankala ristiriitatilanne, josta ei ole ulospääsyä (Cacciatore 2007, 29–30).

Aggressiivisen tai uhmakkaan lapsen käyttäytymiseen ei tule vastata vasta-aggressiolla tai vihamielisellä käytöksellä. Jos aikuinen näin tekee, hän hyväksyy auktoriteettinsa kyseenalaistumisen, sillä toimii tavalla, jonka itse tuomitsee. Huonoina keinoina esitetään myös nolaamista, sarkasmia, uhkailua, nimittelyä ja pakottamista. Näiden sijasta olisi parempi rauhoitella lasta ja neuvotella asioista. (Röning 2013, 157–160.) Tunnekuohussa olevan oppilaan voi viedä pois ikävästä tilanteesta, välttämällä turhat katsojat, tai suunnata hänen huomionsa muualle (Cacciatore 2007, 68). Tilanteeseen voi pyytää avuksi myös toisen aikuisen. Aikuisen on oltava hyväksyvä ja miettiä tarkalleen, miten reagoi. Katsekontakti ja kuuntelu ovat tärkeitä (ks. Kukipaso). (Röning 2013, 157–160.) Lapselle tulee opettaa, että viha ja suuttumus ovat täysin normaaleja ja hyväksyttäviä tunteita muiden tunteiden joukossa. Tämä sallittu tunne ei kuitenkaan oikeuta väkivallan tekoa, sillä se ei pakota toimintaan. Tunteiden hallinta ei ole kenellekään helppoa, mutta sitä voi harjoitella. Aikuinen on vastuussa siitä, että lapselle kerrotaan oikein ja väärin toimimisen rajat. (Cacciatore 2007, 64.)

Kaltiala-Heinon (2013b) mukaan lasten ja nuorten väkivaltaiseen käytökseen altistavia tekijöitä ovat lapsuuden kaltoinkohtelu, kuten väkivallan uhriksi joutuminen tai väkivallan (esimerkiksi perheväkivalta) todistaminen, lapsen perustarpeiden laiminlyönti sekä varhaisen lapsuuden hoivasuhteiden kariutuminen. Vastaavat tekijät voivat vaikuttaa lapsen aikuisiän elämänlaatuun. Lisäksi väkivaltaista toimintaa ennustaa lapsen aikaisempi väkivaltainen käyttäytyminen. Väkivaltariskiin vaikuttavat myös tietyt biologiset ominaisuudet, kuten keskushermoston välittäjäaine serotoniinin matala taso. (Kaltiala-Heino 2013b, 90–91.) Cacciatore (2007, 67) täsmentää, että vanhemman hyvinvointi vaikuttaa suoraan lapsen hyvinvointiin.

## 2.2 Koulun ja opettajan toimintaa ohjaavat säädökset

Opettajan ja koulun toimintaa ohjaa opetussuunnitelma ja kulttuurinen tietoisuus. Opetussuunnitelma perustuu lainsäädäntöön (esimerkiksi perusopetuslaki, lastensuojelulaki ja työturvallisuuslaki). Lähtökohtana kaikelle toiminnalle on Suomen perustuslaki (1999/731). Kulttuuriseen tietoisuuteen kuuluvat ymmärrys muuttuvasta yhteiskunnasta ja käsitys vallitsevasta arvopohjasta, jolle säädökset rakentuvat (Campinha-Bacote 2002, 182). Tärkeät kansainväliset sopimukset kuten YK:n lastenoikeuksien sopimus (1990) tukevat turvallista ja oikeudenmukaista koulujärjestelmää. Lainsäädännön ymmärtäminen sekä omien velvollisuuksien ja oikeuksien tunnistaminen ovat opettajan oikeusturvan ja oikeaoppisen toiminnan kannalta elintärkeitä.

Poutalan (2010, 36) mukaan opettajan lakeihin kirjatut tehtävät ovat vähentyneet ajan saatossa. Hänen mukaansa nykyisin opettajan varsinaisista tehtävistä ei ole juuriakaan mainintaa lakiteksteissä, mutta joitakin niin sanotusti välttämättömiä ohjeistuksia on säästetty, kuten esimerkiksi oppilaan ohjantamiseen liittyvät ohjeistukset. Toisaalta lakiin on lisätty tai täsmennetty säädöksiä liittyen yleiseen turvallisuuteen, hyvinvointiin ja järjestykseen. Näistä mainittakoon koulun järjestyssäännöt, kurinpidolliset säädökset ja erityiset oppilaan opetuksen järjestämistä koskevat lisäykset. Ideana on turvata näin oppilaiden perusoikeudet. Poutala korostaa, ettei opettajien tehtävien karsiminen laista ole vaikuttanut opettajan toimia koskeviin tuomioistuimien ratkaisuihin, joissa arvioinnin kohteena on opettajan oikeudet, velvollisuudet ja vastuut. Koululainsäädännön rakenteellisuus vyöryttää velvollisuuden tai tehtävän hoidon opetuksen järjestäjälle, mutta usein todellisuudessa rehtorista tai opettajasta tulee tämän velvollisuuden kantaja. (Poutala 2010, 36–37.) Velvollisuuksien ja vastuiden virassa väärinkäytöksille ja tietämättömyydelle ei ole sijaa.

Suomen perustuslain (1999/731) mukaan jokaisella ihmisellä on oikeus elämään, henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen. Ketään ei siis saa koskea eikä kenkään vapautta rajoittaa vastoin henkilön omaa tahtoa. Lain antamia oikeuksia voidaan kuitenkin rajata toisen lain valtuuksilla. (Perustuslaki 1999/731 § 7.) Perusopetuslain (1998/628) mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä tukevalla tavalla huomioiden oppilaiden iän ja toiminnan edellytykset sekä yhteistyön vanhempien kanssa. Jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön.

Lain mukaan opetuksen järjestäjä laatii opetussuunnitelman ja tässä yhteydessä ohjeistaa opettajia kurinpitokeinoista, kasvatustarkasteluista sekä oikeaoppisista menettelytavoista. Koulun sisäisen järjestyksen valvominen sekä kouluyhteisön turvallisuuden ja viihtyvyyden edistäminen ovat opetuksen järjestäjien velvollisuuksia. Koululla on mahdollisuus lain nojalla laatia tarkempia järjestysmääräyksiä asianmukaisesta käyttäytymisestä koulussa. Koulun järjestyssäännöt (sisältäen oikeudet ja velvollisuudet) ovat voimassa koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvassa koulun toiminnassa, mutta eivät koulumatkoilla. (Perusopetuslaki 1998/628 3 §, 29 §.)

Fyysisistä rajoittamista koskevia lakisäädöksiä on hyvä tarkastella suurennuslasilla. Onko opettajalla oikeus koskea oppilaaseen? Tämä kysymys herää kentällä ja koulutuksessa usein ja tästä puhutaan avoimesti aivan liian harvoin. Laki antaa opettajalle mahdollisuuden käyttää ”välttämättömiä voimakeinoja” turvatakseen sekä oppilaiden että henkilökunnan turvallisuuden. Nämä välttämättömät voimakeinot liittyvät häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamiseen tai kiellettyjen esineiden tai aineiden haltuun ottamiseen. Sanalla ”välttämättömät” viitataan siihen, että voimakeinojen tulee olla suhteutettuja oppilaan ikätasoon ja tilanteen uhkaavuuteen nähden. On hyvä ymmärtää, että vain opettajalla tai rehtorilla (ei siis muulla henkilökunnalla) on lainmukainen oikeus poistaa oppilas luokasta tai muusta koulun tilaisuudesta. Poistamisen saa kuitenkin tehdä fyysisesti vasta sitten, jos oppilas ei poistumismääräyksestä huolimatta poistu tilasta tai joissain tapauksissa koulun alueelta (Perusopetuslaki 1998/628 36 §:n 2 momentti). Opettaja ei saa käyttää poistamisessa voimankäyttövälineitä. Lisäksi muiden oppilaiden tai henkilökunnan terveyttä tai turvallisuutta vaarantavien esineiden käyttö sekä muuten lailla kiellettyjen aineiden hallussapito on koulussa kiellettyä. Opettajalla on oikeus poistaa oppilaalta vaaralliset esineet tai aineet. Mikäli oppilas tekee vastarintaa ainetta tai esinettä poistettaessa, on opettajalla tai rehtorilla oikeus välttämättömiin voimakeinoihin. Voimakeinoja käyttäneen opettajan tai rehtorin tulee aina tehdä asiasta kirjallinen selvitys. (Perusopetuslaki 1998/628 29 §, 36 §.) Opettajan toimintaa turvaa lisäksi säädös, jonka mukaan oppilaalla on velvollisuus suorittaa tehtävänsä tunnollisesti sekä käyttäytyä asiallisesti (Perusopetuslaki 1998/628 35 §).

Siitäkin huolimatta, että opettaja toteuttaisi laadukkaasti ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä ja pitäisi huolta koulun luokkien positiivisesta vuorovaikutuksesta, voi opettaja löytää itsensä tilanteesta, jota ei kyetä ratkaisemaan edellä mainittujen oikeuksien

turvin. Lapsen, vanhemman tai ulkopuolisen henkilön väkivaltaiseen hyökkäykseen opettajaa kohtaan voidaan puolustautua hätävarjelulain mukaisin oikeuksin. Tällöin kyseessä on oikeudeton vahingonteko tai sen yritys. Hätävarjeluperustaisen toiminnan on kuitenkin oltava suhteutettua hyökkääjän ikään, fyysiseen voimaan ja kokoon sekä hyökkäyksen uhkaan pienimmän haitan periaatteella ja se tulee lopettaa, kun väkivaltainen hyökkäys on torjuttu. (Rikoslaki 1889/39, 4. luku 4 §.) Tällöin kyseessä on jokaista kansalaista koskeva oikeus hyökkäyksen torjuntaan, jolloin myös esimerkiksi ohjaajat ja avustajat ovat oikeutettuja puuttumaan oppilaan käytökseen.

Opettajan työturvallisuudesta puhuttaessa voidaan nostaa myös muutamia lisäyksiä työturvallisuuslaista. Työturvallisuuslain (2002/732 8 §, 10 §) nojalla työnantajan on huolehdittava työntekijöiden turvallisuudesta työpaikalla ja työnteossa. Työolosuhteiden tarpeelliseen parantamiseen liittyvät toimenpiteet ovat työnantajan vastuulla. Koulumaailmassa huomionarvoisia ovat esimerkiksi vaara- ja häirtatekijöiden kuten opettajan kohtaaman ahdistelun tai väkivallan ennaltaehkäiseminen sekä oikeaoppisen ohjeistuksen laatiminen liittyen turvallisuuteen ja mahdollisiin vaaratilanteisiin. Työpaikalla on oltava lain mukaan väkivallan torjuntaan ja rajoittamiseen tarvittavat turvallisuusjärjestelyt ja mahdollisuus hälyttää apua. Uhkaaviin tilanteisiin tulee varautua etukäteen. Lisäksi on huomioitava tarvittavat hallinta- ja toimintatavat sekä tarkastettava turvajärjestelmien tai -järjestelyjen toimivuus. (Työturvallisuuslaki 2002/732 27 §.) Työnantajan vastuulla on lisäksi valvoa edellä mainittujen toimien vaikutuksia sekä arvioida työympäristön ja työtapojen turvallisuutta (Työturvallisuuslaki 2002/732 8 §). Työturvallisuuslaki (2002/732 10§) täsmentää lisäksi mahdollisten työn kuormitustekijöiden huomioimisen, joilla voidaan koulussa tarkoittaa esimerkiksi opettajaan mahdollisesti kohdistuvaa uhkaa, meluhaittaa tai työuupumusta. Työnantajan on ohjeistettava työpaikan työolosuhteisiin vaikuttavat tiedot, eli koulussa esimerkiksi turvallisuussuunnitelmat ja oikeaoppinen toimiminen vaaratilanteissa. Työnantajan velvollisuus on huolehtia, että tällaiset asiat on käsitelty asianmukaisesti kaikkien työntekijöiden kanssa. Työntekijällä on puolestaan velvollisuus toimia yhteistyössä työnantajan kanssa, jotta laissa määrätyt tavoitteet voidaan saavuttaa. Lisäksi työntekijällä on oikeus antaa turvallisuutta ja terveellisyyttä parantavia ehdotuksia saaden niihin palautetta. (Työturvallisuuslaki 2002/732 17 §.)

Lainsäädäntö turvaa siis opettajan toimintaa tietyin raamein. Näitä lakipykäliä noudattamalla ja tiedostamalla opettaja pystyy työssään toimimaan oikeaoppisesti sekä osaltaan valvomaan työpaikan epäkohtia sekä ehdottamaan näihin parannusehdotuksia työnantajalle, eli tässä tapauksessa esimiehelle eli rehtorille. On kuitenkin huomioitava, että laki antaa vain leveät raamit, joita tuomioistuimet tulkitsevat jokaisen tilanteen mukaan yksilöllisesti. Fyysisen rajoittamisen tilanteet saattavat olla nopeasti syntyviä, jolloin oikeaoppinen toimintamalli kannattaa harjoitella jo etukäteen. Periaatteessa oikea toimintamalli pitäisi olla sekä jokaisella opettajalla että muulla koulun henkilökunnalla hallinnassaan.

## 2.3 Fyysisen rajoittamisen taustoja

Fyysisen rajoittamisen määritelmät tulevat englanninkielisestä *physical restraint* käsitteestä. Ryanin ja Petersonin (2004) kirjallisuuskatsaus kartoittaa fyysisen rajoittamisen taustoja ja metodin käyttämistä koulukontekstissa. Fyysinen rajoittaminen juontaa juurensa 1700-luvun lopun Ranskaan, jossa menetelmän kehittäjät Pinel ja Pussin käyttivät fyysistä rajoittamista psykiatrisessa sairaalassa ehkäistäkseen potilaiden itsetuhoista käyttäytymistä. Rajoittamisella (*restraint*) tarkoitetaan ammatillisessa viitekehyksessä henkilön liikkeen, fyysisen aktiivisuuden tai kehon koskemattomuuden rajoittamista. Fyysinen rajoittaminen on jaettu kolmeen eri rajoittamisen tyyppiin: mekaaniseen, ambulatoriseen ja kemikaaliseen. Mekaanisella rajoittamisella viitataan sellaiseen rajoittamiseen, jossa käytetään apuvälineitä kuten teippiä, hihnoja, koneita tai matoja. Ambulatorisella eli polikliinisellä rajoittamisella viitataan käsin tehtävään rajoittamiseen tai terapeuttiseen kiinnipitoon. Tästä rajoittamisen tyypistä käytetään myös fyysisen rajoittamisen käsitettä. Kun rajoittamiseen käytetään lääkehoitoa, puhutaan kemikaalisesta rajoittamisesta. (Ryan & Peterson 2004, 154–155; CCBD 2009, 223–224.) Tässä tutkimuksessa fyysisestä rajoittamisesta puhuttaessa viitataan ambulatoriseen rajoittamiseen, sillä vain sen mukainen rajoittaminen voi kuulua kouluun.

Fyysisen rajoittamisen rajanvedot eivät ole täysin selviä. Fyysinen rajoittaminen voidaan tulkita esimerkiksi rankaisuna, kasvatus- tai kurinpitokeinona tai opettajan valan väärinkäyttönä ja auktoriteetin pönkittämisenä. Fyysistä rajoittamista on jo vuosikymmeniä käytetty lainvalvonnassa, vankiloissa ja sairaaloissa, mutta vasta 1950-luvulla fyysinen rajoittaminen on otettu käyttöön emotionaalisista häiriöistä kärsivien lasten hoidossa. Jo tällöin on ymmärretty, ettei rajoittamisella ole tekemistä fyysisen rankaisemisen kanssa. Fyysinen rajoittaminen on sittemmin otettu käyttöön myös tavallisissa kouluissa. (Ryan & Peterson 2004, 155–156.) Hurme ja Kyllönen (2014) liittävät fyysisen rajoittamisen yhteyteen sanan suojelu, puhuen rajoittamisesta ennen kaikkea suojelutoimenpiteenä. Fyysiseen rajoittamiseen liittyviä asioita kuvataan kuviossa 3 ja näitä käsitellään koko luvussa 2.



**KUVIO 3.** Käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen suojelutoimena (Hurme & Kyllönen 2014, 208)

Kyllönen ja Rickman (2011, 125) täsmentävät koulussa tapahtuvan fyysisen rajoittamisen olevan yksinkertaistettuna oppilaiden, henkilökunnan ja rajoitettavan oppilaan



itsensä suojelua oppilaan tuottamalta vaaralliselta käyttäytymiseltä. Opettaja siirtyy rajoittamistilanteeseen vasta silloin, kun kaikkia käytettävissä olevia keinoja on kokeiltu tuloksetta tai kun tilanne on verrattavissa hätävarjeluun. Vastaavaa periaatetta peräänkuuluttavat myös useat muut tutkimukset (Ryan & Peterson 2004; CCBD 2009). Poutalan (2010) mukaan kyse on opettajan virkavelvollisuuden täyttämisestä eli oppilaan toimiessa väärin tai vaarallisesti, on opettajalla velvollisuus puuttua siihen. Tilanteeseen soveltuvat keinot on valittava tarkoin ottaen huomioon tilanteen vaarallisuus ja opettajan ja oppilaan välinen voimatasapaino. Jos fyysistä rajoittamista käytetään, tulee sen olla välttämätöntä, perusteltua sekä oikein suhteutettua uhkaan nähden. (Poutala 2010, 134–135.) Hurme ja Kyllönen (2014, 18) täsmentävät, ettei opettajan suojelutoimenpiteellinen fyysinen rajoittaminen ole hoidollista kiinnipitoa (*holding*) tai kurinpitoa vaan tarvittava keino henkilöturvallisuuden toteutumisen näkökulmasta.

Huomion arvoisia ovat myös hoidollisten alojen järjestöjen *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* eli AACAP:n ja *International Society of Psychiatric and Mental Health Nurses* eli ISPN:n suositukset. AACAP suosittelee fyysisen rajoittamisen käyttämistä vain hätätapauksissa ja turvallisuutta ylläpitävänä toimenpiteenä, jossa huomioidaan sensitiivisyys, lapsen kehityksellinen taso, erityiset haastekohdat (*special vulnerabilities*) sekä menetelmän tavoitteet. ISPN täsmentää menetelmän käyttämistä viimeisenä oljenkortena, kun muut keinot ovat epäonnistuneet. ISPN korostaa lisäksi perheenjäsenten informointia tapahtuneesta sekä rajoittamistilanteesta keskustelemista lapsen kanssa. Keskustelun tarkoituksena on minimoida negatiiviset vaikutukset lapsen kokemuksesta. (Ryan & Peterson 2004, 162–163.) Koulumaailmassa fyysisen rajoittamisen käyttämisessä tulee noudattaa erityistä varovaisuutta. Fyysinen rajoittaminen ei voi olla oppilaan rankaisemista tai yhteistyöhön pakottamista. Fyysistä rajoittamista ei tule suorittaa ilman oikeaoppista koulutusta. Erilaiset säädökset (Perusopetuslaki 1998/628; Työturvallisuuslaki 2002/738; Lastensuojelulaki 2007/417) ohjaavat fyysisen rajoittamisen käyttöä siten, että toiminta tapahtuu vain silloin, kun henkilökunnan tai oppilaiden turvallisuus on uhattuna. (Ryan & Peterson 2004, 164.)

Mikäli fyysistä rajoittamista käytetään kevyin tai väärin perustein tai liiallista voimaa käyttäen, voidaan opettaja tuomita pahoinpitelystä tai ainakin virkavelvollisuuden rikkomisesta (Poutala 2010, 138). Kyllönen ja Rickman (2011, 126) korostavat, että jokaisessa koulussa tulee olla turvallisuusohjeet vastaavissa tilanteissa

toimimiseen. Oikeaoppinen perehdyttäminen on opetuksen järjestäjän ja työnantajan vastuulla. Opettajan on tärkeä tunnistaa ainakin opettamansa luokan oppilaiden käyttäytymisen piirteitä ja arvioida tarvittavia rajoittamisen toimia jo ennen tilanteiden kärjistymistä. Ennakoivat keinot ovat merkittävässä osassa tilanteiden kärjistymisen ehkäisyssä (Kyllönen & Rickman 2011; Hurme & Kyllönen 2014).

Hurme ja Kyllönen (2014, 191–204) listaavat fyysisen rajoittamisen käytänteitä lievimmän keinon periaatteella. Keskeistä rajoittamista käytettäessä on otteiden kivuttomuus. Ensimmäinen tavoite on hoitaa tilanne kaikille turvallisella tavalla ja vasta sitten henkilön vapauden rajoittaminen. Jos fyysiseen rajoittamiseen joudutaan, tulee se pitää mahdollisimman lyhytkestoisena. Varsinaiset otteet ovat osittain samankaltaisia kuin turvallisuus- ja terveydenhoitoalan vastaavat. Tämä johtuu siitä, että kaikilla aloilla tarkoituksena on voimankäytön minimointi. Tärkeitä rajoittamistilanteissa huomioitavia asioita on lukuisia. Ensiarvoista on, että rajoittajalla on käytännön harjoitusta tai koulutusta taustalla. Kipu tai kivun uhka eivät saa olla läsnä otteiden käytössä. Rajoitettavan oppilaan hengitys ja verenkierto on oltava esteetöntä eikä hänen kaulaansa, rintaansa tai selkäänsä saa kohdistua painetta. Rajoitettavan oppilaan päällä ei saa istua. Pään kääntäminen tai peittäminen sekä raajojen kiertäminen ja vääntäminen vastoin liikkeitä ovat kiellettyjä. Nivelet eivät saa lukkiutua tai kädet vääntyä selän taakse (vrt. itsepuolustuksen nivellukot). Rajoitettaessa tukipisteinä toimivat rajoittavan henkilön omat raajat ja tilanteessa myötäillään rajoitettavan kehon liikettä sekä vältetään voimakkaita liikkeitä. (Hurme & Kyllönen 2014, 191–194.) Tilanteeseen on hyvä kutsua aina muita aikuisia (Hurme & Kyllönen 2014, 194), mielellään opettajia tai rehtori, sillä vain heillä on koulussa lupa käyttää oppilaaseen välttämätöntä voimaa (Perusopetuslaki 1998/628 36 §). Tämän lisäksi täytyy huomioida, ettei rajoitettavalla oppilaalla ole erityistä huomiota vaativaa perussairautta (Hurme & Kyllönen 2014, 192). Seuraavaksi tarkastellaan fyysisen rajoittamisen ja kiinnipidon mahdollisia eroavaisuuksia.

Fyysisestä kiinnipidosta löytyy Suomessa tehtyä tutkimusta melko vähän (Aurela 1995; Heiskanen 2004; Munter 2014; Ilmonen 2015; Raittila 2019). Hoidollisen kiinnipidomenetelmän kehittäjinä pidetään Welchia ja Precopia (Heiskanen 2004, 15). Yksinker- taistaen puhutaan toimenpiteestä, jolla rajoitetaan kiinnipideltävän henkilön vapautta. Precopin (1993, 8) mukaan kiinnipidolla tarkoitetaan hädässä olevan ihmisen pitämistä tiukasti sylissä niin kauan, kunnes hänelle tulee parempi mieli. Lisäksi Precop painottaa

kiinnipidossa läsnä olevaa rakkauden kokemusta. Aurelan (1995, 13) mukaan fyysisen kiinnipidon perustehtävänä on asettaa lapselle rajoja sekä estää lapsen vaarallinen käytös silloin, kuin muut keinot eivät toimi. Aurela korostaa kiinnipitoa tehokkaana, rajoja antavana hoitomenetelmänä aggressiivisen lapsen rauhoittamiseksi. Heiskanen (2004) mukaan fyysinen kiinnipitäminen on osoittautunut yleiseksi hoitokäytännöksi lastenpsykiatriisilla osastoilla.

Heiskanen (2004) täsmentää kiinnipidon olevan vuorovaikutustilanne, jossa pyritään tukemaan lapsen tunteiden käsittelyä sekä edistämään lapsen tunteiden hallintaa ja vuorovaikutustaitojen oppimista. Lisäksi kiinnipidolla on yhteys lapsen turvallisuuden edistämisessä ja ylläpitämisessä. Asiantuntijoiden mukaan kiinnipidolla voi olla erilaisia hoidollisia tehtäviä, mutta sitä voidaan käyttää myös vallankäytön välineenä. Tämän vuoksi kiinnipitoa onkin pidetty hyvin kiistanalaisena menetelmänä. (Heiskanen 2004, 64–66.)

Määriteltäessä fyysistä kiinnipitoa, on otettava huomioon konteksti, jossa sitä käytetään. Fyysisen kiinnipidon käsite näyttää tunnistavan hoidollisia tarpeita ja varhaisen lapsuuden tunnepurkauksien hallintaa sylissä pitämällä. Terminologisesti kiinnipito näyttää omaavan hyvin paljon samankaltaisuuksia fyysisen rajoittamisen kanssa, joten niiden erottaminen on hankalaa. Tutkimusten (Heiskanen 2004; Kyllönen & Rickman 2011; Hurme & Kyllönen 2014; Munter 2014) perusteella voidaankin tulkita fyysisen rajoittamisen ja kiinnipidon tarkoittavan pääpiirteissään samaa asiaa, minkä päätelmän ovat tehneet myös Ilmonen (2015, 7–25) ja Raittila (2019, 14–15). Puhuttaessa fyysisestä puuttumisesta koulussa, voisi ajatella fyysinen rajoittamisen eroavan kiinnipidosta siinä, että fyysisen toimenpiteen kohteena on vanhempi lapsi sekä siinä, ettei kyseessä ole hoitotilanne. Tämä tuo eron lapseen koskemisessa. Päivähoidon kentällä lapseen koskeminen on normi lapsen autonomisen vähäisyyden ja pienen lapsen läheisyyden tarpeen vuoksi, ja puolestaan terveydenhoidollisessa työssä on lakisääteisesti erilaisia vapauksia kouluun nähden (Lastensuojelulaki 2007/417 68 §). Vaikka Raittila (2019) ja Ilmonen (2015) käyttävät tutkimuksissaan kiinnipidon käsitettä, on tässä tutkimuksessa päädytty rajoittamisen käsitteeseen ilmiön laajemman mittakaavan ymmärtämiseksi. Fyysisen rajoittamisen käsitteen valinta on tämän tutkimuksen kannalta perustellumpaa, sillä ensinnäkin se erottuu paremmin kiinnipitohoidon ja -terapian käsitteistä kuin fyysinen kiinnipito ja toiseksi käsitettä *restraint* käytetään englanninkielisessä

tutkimuksessa. Hurme ja Kyllönen (2014, 164) täsmentävät, että kiinnipidon termi on hyvin yleinen kasvatustyössä, mutta sen erottaminen kiinnipitohoidosta ja -terapiasta menee epäselväksi, jolloin esimerkiksi vanhemmat voivat kuvitella puhuttavan väärästä asiasta. On vielä tarkasteltava sitä, kuinka fyysinen rajoittaminen eroaa kiinnipitoterapiasta eli holdingista ja terapeuttisesta kiinnipidosta, jotta ei synny tulkinnanvaraisuutta.

Welch kehitti kiinnipitoterapian autististen lasten ja heidän äitiensä välisen kiintymyssuhteen parantamiseksi. Lähtökohtana oli häiriöistä kärsivä lapsi ja huono vuorovaikutussuhde lapsen ja vanhemman välillä. Huomattuaan positiivisia tuloksia kiinnipidosta häiriöistä kärsivien lasten parissa, hän sovelsi kiinnipitoa myös muihin lapsiin. Welch kertoo kiinnipidon olevan toimenpide, jolla lapsi ja aikuinen rakentavat keskinäistä luottamussuhdetta läheisyyden ja turvallisuuden tunteiden avulla. Kiinnipito lähtee useimmiten aikuisen aloitteesta ja vahvistaa molemminpuolista tunteiden ilmaisua. Welchin mukaan lapsenkäsittelytaidot ja vanhempilapsi-suhde muuttuu paremmaksi, kun kiinnipitoa käytetään lujittamaan kiintymystä. Hänen mukaansa lapsista tulee tällöin onnellisempia, rakastavampia ja menestyneempiä. (Welch 1995, 13–21.)

Holdingterapiassa lasta opetetaan katsekontaktin löytämiseen toisen ihmisen (yleensä äidin) kanssa. Tavallisesti holdingterapiassa tämä tarkoittaa sitä, että lapsi puolivälikin pakotetaan toimintaan, jossa lapsi pidetään tiukasti syliotteessa. Lapsen vastustaminen on kiinnipitoterapiassa tyypillistä ja usein pakottamisen aiheuttama vastareaktio. Vastustelu voi jatkua pitkään, joskus tuntejakin, mutta lopulta lapsen ja aikuisen välille muodostuu yhteys. Tilanteen jälkeistä, rauhallisen vuorovaikutuksen hetkeä, voidaan käyttää hyödyllisenä oppimistilanteena lapsen kasvatuksessa. (Linna 2004, 293.) Savonlahti (2004, 405) toteaa, että kiinnipitoterapiassa lasta pidetään sylissä rentoutumiseen saakka pyrkien vanhemman ja lapsen välisen suhteen säätelyyn. Kun lapsi rentoutuu, lohdutuksen antaminen ja vastaanottaminen käyvät mahdollisiksi. Kiinnipitohetkessä on tärkeää viedä se loppuun asti. Kiinnipidon vaiheet (kohtaaminen, vastustus ja rentoutuminen) eivät etene aina järjestyksessä ja hetki voi olla aina erilainen. (Welch 1995, 34–44.) Kiinnipitoterapiassa aikuisen ja lapsen kommunikaatiokanavien avaaminen mahdollistaa Welchin mukaan täydellisen vapauden ilmaista molempien osapuolten tunteita. Tällöin lapsi ja aikuinen tunnistavat omia tunteitaan tullen myös enemmän tietoisiksi niistä. Lisäksi molemmat huomaavat kestävänsä sekä omia että toistensa

tunteita paremmin. Tämä tunteiden tunnistaminen ja tiedostaminen lähentää kiinnipidon osapuolia. (Welch 1995, 29.)

Barlown (1989) kehittämä terapeutti kiinnipito (*therapeutic holding*) perustuu alun perin Ida Orlandon *Disciplined Professional Response* -teoriaan. Barlown mukaan terapeutti kiinnipito on tehokas ja inhimillinen keino aggressiivisten lasten hallintaan. Terapeuttisessa kiinnipidossa tavoitteena on tarjota lapselle erilaisia tapoja purkaa negatiivisia ja voimakkaita tunteita turvallisesti. (Barlow 1989, 12–13.) Barlown mukaan tärkeää on myös lapsen oppiminen siitä, ettei häntä jätetä yksin, vaikka hän olisi miten aggressiivinen tahansa. Terapeuttisessa kiinnipidossa aggressiivinen lapsi painetaan maahan vatsalleen siten, että tilanteeseen osallistuu ainakin kaksi aikuista. Toinen aikuisista pitelee lapsen päätä estäen puremisen ja pään hakkaamisen lattiaan ja toinen istuu lapsen päällä rajoittaen hänen liikkumistaan. Tässä kiinnipitotilanteessa ollaan niin kauan, kuin lapsi rauhoittuu. Tilanteesta keskustellaan jälkikäteen lapsen kanssa nostamalla esille tapahtumaan johtaneet syyt. Keskustelun aiheena voi olla muun muassa se, miksi lapsi käyttäytyi aggressiivisesti tai miten lapsi olisi voinut toimia toisin. (Barlow 1989, 13–14.)

Holdingterapialla on terapeutin kiinnipidon kanssa selkeitä yhteyksiä. Molemmissa tavoitellaan lapselle tuotettua turvallisuuden ja läheisyyden tunnetta. Aggression herääminen, aikuisen ja lapsen kohtaaminen, raivon purkautuminen ja lopulta rauhoittuminen ovat tyypillisiä molemmissa menetelmissä. Holdingissa toiminta on kuitenkin suunnitelmallista, eikä johdu esimerkiksi lapsen aggressiivisesta kohtaamisesta. Holdingterapiaa käytetään usein diagnosoitujen psykiatristen sairauksien hoidossa. Holdingterapiassa lasta saatetaan aktivoida tarkoituksena provosoida lapsen raivoa. Fyysisessä kiinnipidossa itse kiinnipittäminen näyttäytyy viimeisenä keinona, tarkoituksena hillitä lapsen aggressiota. (Aurela 1995, 15–17.)

Terapiana annettu kiinnipito ei siis ole sama, kuin koulumaailman fyysisen rajoittaminen, sillä menetelmillä on erilaiset käyttötarkoitukset ja lähtökohdat. Puhuttaessa oppilaan fyysisestä rajoittamisesta tulee näiden termien ja niiden erilaisten tarkoituksien ymmärtäminen olla kaikilla opettajilla hallussa. Menetelmät on pystyttävä perustelemaan ja selventämään myös oppilaiden vanhemmille. Fyysisen rajoittamisen käyttäminen koulussa vaatii aiheen hallitsemista, jonka voi saada vain koulutuksen kautta (Fields 2004, 109; Ryan & Peterson 2004).

Fyysisen rajoittamisen käsitteen voi nähdä monitulkintaisena tuottaen mahdollista hämmennystä niin ammattilaisten kuin muun väestön keskuudessa. Median tietämättömyys aiheesta ja ihmisten välinen keskustelu muokkaavat fyysisen rajoittamisen määritelmää epäilemättä epäedulliseen suuntaan. Tällöin esimerkiksi oppilaan vanhemmat tai pahimmassa tapauksessa kasvatuksen ammattilaiset voivat kuvitella puhuttavan rankaisemisesta tai kurittamisesta oikean merkityksen sijaan. Vastaavien tapauksien ehkäisemiseksi olisi syytä osoittaa fyysisen rajoittamisen merkitys koulukontekstissa niin koulun henkilökunnalle kuin vanhemmille sekä keskustella asiasta julkisesti ja ammattitaitoisesti.

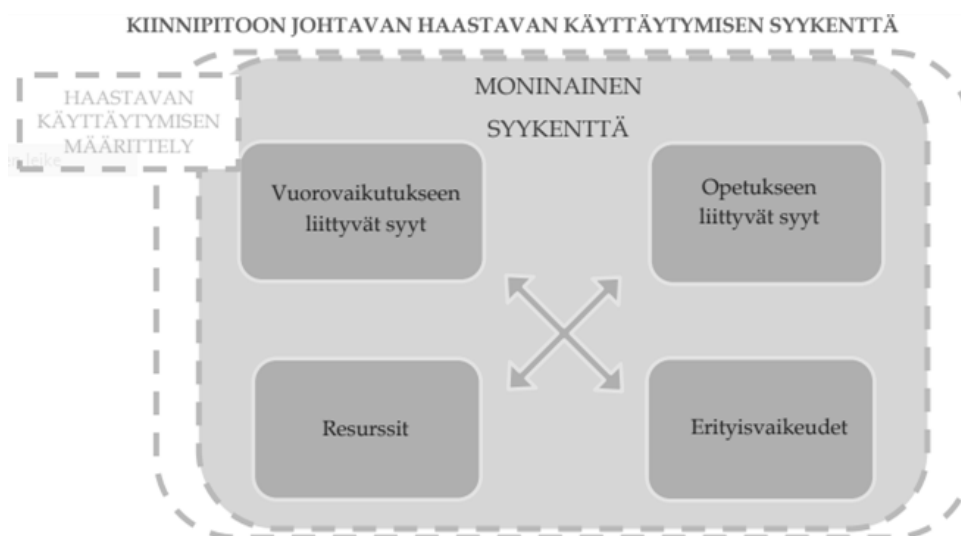
Tilastotietoa fyysisestä rajoittamisesta tavallisessa koulussa on olemassa vähän (CCBD 2009, 226). Teoria joudutaan osittain muodostamaan lastenpsykiatrisesta tutkimuksesta ja laitoshoidon puolelta. Suomessa tehtyä tutkimusta fyysisestä rajoittamisesta ei juurikaan ole löytynyt vaan valtaosa tutkitusta tiedosta tulee Yhdysvalloista, jonka koulujärjestelmää ei toki voida täysin verrata Suomeen. Näiden tutkimusten kautta ilmiötä pystytään kuitenkin lähestymään ja näyttää vahvasti siltä, että periaatteet fyysisen rajoittamisen toimenpiteistä ovat samanlaisia, samanlaisine arvoineen.

Yhdysvalloissa tuoretta ja kaivattua tilastotietoa edustaa Frenchin ja Wojcickin (2018) tutkimus erityiskouluissa tapahtuvasta fyysisestä rajoittamisesta, mutta tavallisen koulun puolelta tilastointeja ei ole löytynyt. Heidän tutkimuksessaan viiden vuoden seurantajakson aikana fyysisen rajoittamisen tilanteita kirjattiin yhteensä 1012, joista 34 prosenttia tapahtui toisen lapsen tai henkilökunnan jäsenen vahingoittamisyrityksessä, neljä prosenttia itsetuhoisuuden vuoksi ja 62 prosenttia itsetuhoisuuden ja toisten vahingoittamisen kombinaationa. Kaikista rajoittamisen tilanteista jopa 82 prosenttia tapahtui alle 3-luokkalaisille, 12 prosenttia 4–6-luokkalaisille, viisi prosenttia 7–8-luokkalaisille ja alle prosentti lukioikäisille. (French & Wojcicki 2018, 40.) Tilastot antavat viitteitä fyysisen rajoittamisen todennäköisyydestä nimenomaan alakoulussa, jossa lapsen itsesääätelykyky ja sosiaaliset taidot vasta kehittyvät. Varsinainen rajoittamistilanne kesti keskimäärin 3,20–6,19 minuuttia (French & Wojcicki 2018, 42). Tutkimuksessa huomion arvoista ja jopa arveluttavaa on myös se, että viiden vuoden seurantajakson aikana rajoittamista tai eristämistä (*seclusion*) käytettäessä loukkaantumisia raportoitiin vain kuudessa 3146 tapauksesta eli todennäköisyys tapaturmalle oli 0,2 prosenttia (French & Wojcicki 2018, 43). Jotta saadaan käsitystä suomalaisessa peruskoulussa tapahtuvasta

fyysisestä rajoittamisesta, esittelen seuraavaksi kaksi Suomessa tehtyä tutkimusta fyysisestä rajoittamisesta koulussa

Raittilan (2019) pro gradu -tutkielma on tuorein Suomessa tehty tutkimus fyysisen rajoittamisen käyttämisestä. Hän tutkii lisäksi haasteellisen käyttäytymisen syitä ja rajoittamista ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä koulussa. Raittila rinnastaa rajoittamisen kiinnipitoon ja on valinnut kiinnipidon käsitteen tutkimuksessaan. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena on erityisluokanopettajien kokemukset aiheesta. Raittilan tutkimukseen osallistui kahdeksan (8) erityisopettajan virassa olevaa henkilöä, joilla kaikilla on kokemusta kiinnipitotilanteesta toimimisesta (Raittila 2019, 31). Kukin opettajista oli saanut myös AVEKKI-koulutuksen (Raittila 2019, 65). Raittila keräsi aineistonsa yksilöllisillä teemahaastatteluilla (Raittila 2019, 33).

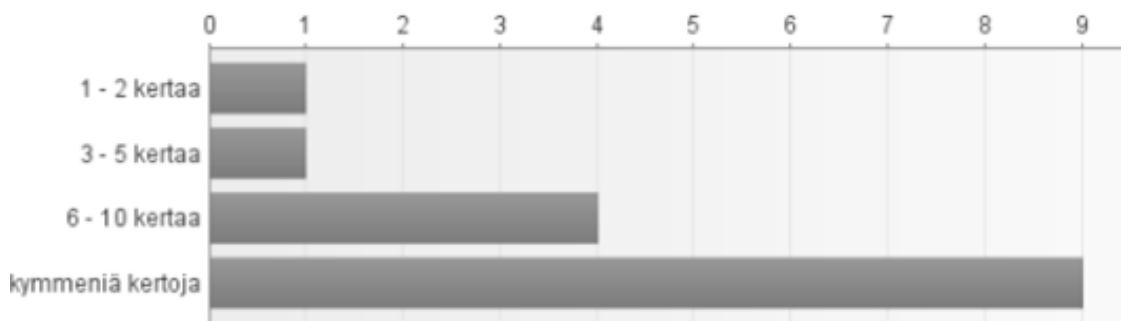
Raittilan (2019, 46–49) tutkimuksessa haastavan käyttäytymisen suurimmaksi syyksi nousee vuorovaikutuksen pulmat. Ongelmia näyttäytyy molemminpuolisessa ymmärtämisessä, kommunikaatiossa ja ilmaisun vaikeudessa. Tämän lisäksi opettajat toivat ilmi turvattomuuden tunteen ulottuvuuden, mikä on laajasti myös muissa tutkimuksissa todettua (Kyllönen & Rickman 2011, 87; Hurme & Kyllönen 2014, 37–42.) Haastavan käytöksen muina syinä nostettiin opetukseen liittyvät syyt (struktuurin puute tai opittu käyttäytymismalli), resurssien puute (oppimisympäristön heikot edellytykset (esimerkiksi äänieristys, valot ja tilojen puute, henkilöstön määrä) ja oppilaiden erityisvaikeudet (sairaudet, diagnoosit, toiminnanohjauksen haasteet, impulsiivisuus, tunteiden käsittelyn vaikeudet) (ks. kuvio 4). (Raittila 2019, 46–56.)



**KUVIO 4.** Kiinnipitoon johtavan haastavan käyttäytymisen syyt erityisluokanopettajien kokemana (Raittila 2019, 44)

Raittilan (2019, 57–58) tutkimuksessa opettajat kokivat valmiutensa kiinnipitäjinä pääosin hyvinä. Kaikilla opettajilla oli kokemusta työstä kiinnipidon kanssa, joten tämä ei sinällään ole ihmeellinen tulos. Toisaalta mielenkiintoista on, että valtaosa koki opintojensa aikana saamansa koulutuksen olevan puutteellista tai ettei sitä juurikaan ole saatu. Tämän lisäksi opettajista osa nosti esille lainsäädännön riittämättömyyden ja sen käytännön ulkopuolisuuden kiinnipitoon liittyvissä tilanteissa. Opettajien mukaan ennakoivat keinot ovat merkittävässä osassa kiinnipitotilanteiden ehkäisyssä. Ennakoivista keinoista korostuivat oppilaan tunteminen, erilaisten kommunikaatiotapojen hyödyntäminen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja rauhallinen ohjaustapa. (Raittila 2019, 58–64.) Lisäksi opettajista osa käytti hyödykseen positiivista palautetta ja harjoiteltuja toimintamalleja haastavissa tilanteissa toimimiseksi. Ennakointikeinona korostui myös sekä vanhempien, muun henkilökunnan ja moniammatillisen verkoston kanssa tehtävä yhteistyö. (Raittila 2019, 70–72.)

Toinen suomalaisessa koulukontekstissa tehty pro gradu -tutkielma on Ilmonen (2015) selvitys fyysisestä kiinnipidosta erityisopettajan työvälineenä. Ilmonen käyttää Raittisen tavoin kiinnipidon käsitettä rajoittamisen sijasta. Ilmonen tarkastelun kohteena ovat kiinnipidon yleisyys ja seuraukset sekä kiinnipitotilanteen tapahtumat. Lisäksi hän tutkii Raittilan tavoin ennakoivia keinoja. Ilmonen on saanut käsiinsä paljon aiheen kannalta merkittävää tutkimuskirjallisuutta ja onkin siten koonnut aiheesta löytyvää, hyvin hajanaista, teoriapohjaa yhteen. Ilmonen tutkimustieto on kerätty kyselylomakkeen avulla erityisopettajan tehtävissä toimivilta (18, joista kolme ei ollut käyttänyt kiinnipittoa) (Ilmonen 2015, 34).



**KUVIO 5.** Kiinnipitämisen yleisyys (Ilmonen 2015, 40)



Kuvio 5 kuvastaa kiinnipidon tarvetta. Valtaosa tutkimukseen vastanneista opettajista on joutunut pitämään kiinni kymmeniä kertoja uransa aikana. Tällöin myös tarve näyttäytyä ilmeisenä. Merkittävä tutkimustulos on myös sukupuolijakauma, jossa todetaan, että jopa lähes 90 prosenttia kiinnipidoista tapahtuu pojille. Opettajien mukaan kiinnipitoon ryhdyttiin muiden tai oppilaan itsensä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa (esimerkiksi tuolien heittäminen, karkaaminen, itsetuhoisuus, väkivalta). Tutkimuksessa korostuu kiinnipidosta keskustelu ja sopiminen vanhempien tai hoitavien tahojen kanssa. Tästä syystä voi Ilmonen mukaan johtua madallettu kynnys keinojen käyttämiseen. (Ilmonen 2015, 40–43.) 53 prosenttia opettajista koki pystyvänsä usein ja 40 prosenttia joskus vaikuttamaan lapsen käyttäytymiseen omalla toiminnallaan (esimerkiksi rauhallinen puhe ja oppilaan tuntemus) (Ilmonen 2015, 56).

Opettajista yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki ilmoittivat pääsääntöisesti tunnistavansa kiinnipitoa edeltävän toiminnan oppilaistaan. Ennusmerkkejä tarpeesta mainittiin seuraavasti: ”sanallisesti ja fyysisesti uhkaava käytös, piittaamattomuus sanallisesta rauhoittelusta, muutos äänenkäytössä, tietynlainen katse tai katsekontaktin välttely, omalta paikalta juoksentelemaan lähteminen sekä hallitsematon itku ja raivo”. (Ilmonen 2015, 55.) Suurin osa opettajista ilmoitti kiinnipitotilanteen kestävänsä useimmiten 5–10 minuuttia, mutta tilanteesta riippuen tilanteet saattoivat venyä yli 30 minuuttia kestäviksi. Usein näissä tilanteissa toimi apuna myös avustaja, mikä on mielenkiintoista, sillä avustajilla ei ole lainmukaista oikeutta kiinnipitoon. (Ilmonen 2015, 43–44.)

Mielenkiintoista tutkimuksessa on myös seurausten selvittäminen. Valtaosa opettajista (86 prosenttia) oli sitä mieltä, että kiinnipidosta on hyötyä. Lähinnä tällöin kyseessä oli vahingonteon ehkäisevä vaikutus. Puolet vastaajista toivat esille myös haittoja. Haittoina eritellään oppilaan paniikkiin joutuminen, ahdistuksen lisääntyminen, epätietoisuus vaikutuksista ja kiinnipitäjän loukkaantuminen. (Ilmonen 2015, 45–49.) Tämän lisäksi tutkimuksessa korostui tilanteessa olevat tunteet ja niiden purkaminen. Yli puolet vastaajista halusi purkaa tunteitaan jonkun kanssa tilanteen jälkeen ja vain yksi vastaajista koki tilanteen jälkipurun turhana. Läpikäyminen toi opettajille helpotusta. Opettajat pitivät kiinnipitoa itselleen epämiellyttävänä ja joskus pelottavana. Opettajien mukaan syynä tähän on tilanteiden nopea eskaloituminen. (Ilmonen 2015, 49–53.) Tilanteen jälkeinen raportointi oli kaikkien vastaajien mielestä keinojen käytön edellytys (Ilmonen 2015, 54).

Ilmosen (2015) tutkimuksessa selvitettiin lisäksi vanhempien suhtautumista kiinnipitoon. Vastausten mukaan valtaosa vanhemmista suhtautuu kiinnipitoon myönteisesti, varsinkin silloin, jos he ovat joutuneet käyttämään sitä myös kotona. Mikäli vanhemmat eivät kokeneet lapsensa käyttäytymistä ongelmallisena, eivät he myöskään hyväksyneet kiinnipitämistä. (Ilmonen 2015, 53–54.) Tämän tuloksen luotettavuutta parantaisi toki se, että tutkimuksessa olisi kysytty nimenomaan vanhemmilta mielipidettä.

Kysyttäessä opettajien koulutusta kiinnipitotilanteisiin, jakaantuivat vastaukset puoliksi. Osa koki saaneensa riittävästi (53 prosenttia) ja osa liian vähän (47 prosenttia). Lisäksi kaksi vastaajaa ei ollut saanut mitään koulutusta. Huomion arvoista on se, että saatu koulutus oli ollut opettajan oman kiinnostuksen varassa ja koulutus oli liittynyt täydennyskoulutukseen. Kuitenkaan kukaan vastaajista ei tuonut esille MAPA tai AVEKKI-koulutusta. Lähes 90 prosenttia oli myös sitä mieltä, että kiinnipitoa pitäisi käsitellä opettajankoulutuksessa entistä enemmän. (Ilmonen 2015, 57–58.)

## 2.4 Koulutusta ongelmiin

Fyysinen rajoittaminen on terminologisen sekavuuden lisäksi monista muistakin syistä varsin haasteellinen käytännössä. Lakisäädökset ja tulkinnat oikeista toimenpiteistä ovat osittain epäselviä, tilannesidonnaisia tai tulkinnanvaraisia, ja osaaminen voi olla vajavaista. Varsinaiset tilanteet tapahtuvat nopeasti ja niissä tunteet helposti kuohuvat (Cacciatore 2007, 68). Kykeneekö opettaja nopeassa tapahtumasarjassa tekemään oikeaoppisen ratkaisun, ja riittävän, mutta ei liian suuren fyysisen puuttumisen?

Fyysisen rajoittamisen käytänteet jakavat mielipiteitä ja erilaisia argumentteja on esitetty puolesta ja vastaan. Frenchin ja Wojcickin (2018) tutkimuksen mukaan vastakainasettelu fyysisen rajoittamisen käytöstä on aikaisemmissa tutkimuksissa selvästi nähtävissä. Puoltavan näkemyksen mukaan fyysisen rajoittamisen käytänteitä pidetään tarpeellisina, jotta pystytään hallita lapsen muihin tai itseensä kohdistuvaa väkivaltaa. Fyysinen rajoittaminen on keino tarttua tilanteeseen, joka on jo riistäytynyt käsistä muiden puuttumisen keinojen toimimattomuuden vuoksi. Eräät puolesta puhuvat väitteet myös korostavat fyysisen rajoittamisen terapeutista hyötyä, jossa esimerkiksi turvattomuuden tunteesta kärsivälle lapselle tarjotaan hoivaa ja läheisyyttä. Toisaalta

esimerkiksi Dayn (2002) mukaan terapeuttisen hyödyn tulkinta on yleisesti paheksuttu eikä sille ole juurikaan tieteellistä perustaa. (Ryan & Peterson 2004; French & Wojcicki 2018, 35–38.)

Toinen näkemys nostaa esille fyysisen rajoittamisen haittavaikutuksia lapselle. Näkemys korostaa käytänteiden aiheuttavan vaaratilanteita ja loukkaantumisia sekä tuottavan negatiivisia tunteita ja kokemuksia lapsille. Fyysistä rajoittamista on myös pidetty ihmisoikeuksia loukkaavana ja rajoittavana. Lisäksi keinojen mahdollista väärinkäyttöä (esimerkiksi syrjintä, rankaisumenetelmä, toistuva käyttö) pelätään vedoten esimerkiksi henkilökunnan osaamisen puutteeseen. (Ryan & Peterson 2004; French & Wojcicki 2018, 35–38.) CCBD:n (2009, 230) raportti täsmentää lisäksi menetelmien synkkää historiaa rankaisumenetelmänä, joka aiheuttaa epäilemättä epäluuloja rajoittamisen käytänteitä kohtaan. Scheuermann, Peterson, Ryan ja Billigsley (2016, 88–93) ovat tiivistäneet kuusi eettistä ongelmaa fyysistä rajoittamista käytettäessä: 1) keinoja käytettäessä on mahdollisuus loukkaantumiseen tai kuolemaan, 2) epäonnistuminen vähemmän päällekkäisten keinojen ja toimivien käytäntöjen käytössä, 3) epäasiallinen vapauden rajoittaminen ja opetuksen estäminen, 4) toistuva käyttö väärillä, vaarallisilla ja tehottomilla menetelmillä, 5) suhteeton ja syrjivä käyttö tiettyjä ihmisryhmiä kohtaan (etniset vähemmistöt ja oppimisongelmaiset) sekä 6) riittämätön koulutus, kontrolli ja valvonta. He rinnastavat tutkimuksessa (kuten monesti ulkomaalaisessa kirjallisuudessa) rajoittamisen ja eristämisen (*seclusion*) samaan yhteyteen, vaikka määrittelevätkin nämä eri asioiksi. Tästä huolimatta eettiset epäkohdat ovat sellaisia, jotka voidaan nähdä pätevän myös pelkän rajoittamisen osalta (Ryan & Peterson 2004; Kyllönen & Rickman 2011; Hurme & Kyllönen 2014; French & Wojcicki 2018). CCBD:n (2009, 231) mukaan keinot eivät myöskään sovi kaikille lapsille ja toimintatavan rutinoitumista ratkaisukeinona pitäisi pyrkiä välttämään.

Suomalaisista tutkimuksista ei ole löytynyt selkeitä ja yksiselitteisiä ohjeita tai tilastoja fyysisestä rajoittamisesta. Ohjeistus nähdään sekavana myös Yhdysvalloissa, jossa eri osavaltioilla on erilaisia linjauksia toiminnalle (McAfee, Schwilk & Mitruski 2006; French & Wojcicki 2018.) CCBD:n (2009) raportti antaa viitteitä siitä, että 8–10 lasta kuolee vuosittain Yhdysvalloissa fyysistä rajoittamista käytettäessä ja lukuiset lapset ja henkilökunta saavat tilanteissa eritasoisia vammoja (esimerkiksi purentajälkiä, vahingoittuneita niveliä ja luunmurtumia). Toisaalta Frenchin ja Wojcikin (2018) tutkimus

huomauttaa, etteivät erityiskouluissa kuolema- ja tapaturmatilastot ole näin korkeita – tämän kuvittelisi pätevän myös tavallisiin kouluihin. Suomalaisessa koulussa on tuskin rajoittamisesta johtuneita kuolemantapauksia, mutta menetelmien ongelmallisuutta ei voi tässä kohdin liialti korostaa. *National Disability Rights Networkin* (2009) tilastot kertovat lisäksi erilaisista keinojen väärinkäytöistä, jotka ovat aiheuttaneet kuolemia tai tapaturmia. Raportissa arvellaan myös, että fyysinen rajoittaminen voi aiheuttaa psykologisia vammoja, varsinkin sellaisille lapsille, jotka ovat kokeneet väkivaltaa kotona. (CCBD 2009, 225.) CCBD:n (2009, 226) raportti tunnistaa myös aiheesta olevan vähäisen tutkimustiedon, jonka vuoksi menetelmien sopivuutta kouluun tulee vähintäänkin tarkastella kriittisesti. Lisäksi Ryanin, Petersonin ja Rozalskin (2013, 1) mukaan ei ole olemassa juurikaan tilastointeja siitä, missä tilanteissa ja miksi fyysistä rajoittamista on käytetty. Joka tapauksessa toiminta näyttäytyy epäselvänä ja fyysiseen rajoittamiseen liittyvät käytänteet hankalasti ymmärrettäviltä. Tämän vuoksi tarkkojen säädösten tekeminen on hyvin haasteellista, eikä näin ollen selkeitä toimintaohjeita ole antaa. Tilanne vaatinee ratketakseen asiantuntijoiden avointa keskustelua ja fyysiseen rajoittamiseen liittyvien käytänteiden tarkempaa tarkastelua.

Tutkimukset tuovat esiin monia haasteita, jotka herättävät huolta henkilökunnan osaamisesta. Oikeaoppinen kouluttautuminen ja keinojen harjoittelu korostuvat tutkimuksissa ja näitä pidetään myös ehtona keinojen käytölle (Ryan & Peterson 2004; CCBD 2009; Kyllönen & Rickman 2011). CCBD (2009) suosittelee kaikille opetushenkilökunnalle koulutusta aiheesta, jotta väärinkäyttöä ja mahdollisia tapaturmia pystyttäisiin ehkäisemään. Fyysisen rajoittamisen käytänteet ovat moniosaisia ja niiden laaja-alainen osaaminen ja koulutus on tärkeää. Kouluun suunnattuja koulutuksia tarvitaan lisää, sillä psykiatriseen hoitoon liittyvät käytänteet eivät ole sinällään soveltuvia koulumaailmaan. (CCBD 2009, 226–229.)

Kouluille järjestettäviä koulutuksia fyysisestä rajoittamisesta näyttää olevan vähän. Henkilökunnalle suunnattuja koulutuksia on kuitenkin olemassa, mutta niistä monia pitävät erilaiset yksityiset yritykset, joiden opetusmateriaalit eivät ole helposti nähtävissä tai saatavissa. Hurmeen ja Kyllösen (2014, 249–250) mukaan yliopistot eivät kouluta opettajankoulutusohjelmissa opettajia riittävästi kohtaamaan turvallisuuteen ja väkivaltaan liittyviä ongelmatilanteita. Tämän lisäksi he täsmentävät, ettei aihetta koskevaa kirjallisuutta juuri ole. Kyllösen ja Rickmanin (esimerkiksi Huoli puheeksi -koulutus)

koulutukset nostettakoon tässä viitekehyksessä esille fyysisestä rajoittamisesta tehtyjen julkaisujen ja opetusmateriaalien vuoksi. Nykyään kasvatuksen alalla tarjottavia fyysiseen rajoittamiseen soveltuvia erilaisia koulutuksia ovat esimerkiksi Hallittu fyysinen rajoittaminen -menetelmä (HRF), Aggression hoidollinen hallinta -menetelmä (AHHA), *The Management of Actual or Potential Aggression* eli MAPA sekä AVEKKI-toimintatapamalli (Hurme & Kyllönen 2014, 191).

Koulutukset mahdollistavat opettajille ja muulle henkilökunnalle rohkeutta puuttua vaikeisiin tilanteisiin. Tämän lisäksi ne lisäävät tietoa henkilökunnan omasta oikeusturvasta ja varmuutta siitä, että osaa toimia haastavissa tilanteissa oikein. Usko omaan ammattiosaamiseen on työhyvinvoinnin kannalta merkittävää (Hakanen 2011, 6, 30–34, 71). Esittelen seuraavaksi tarkemmin kaksi hoitotyöhön suunnattua koulutusta, joiden periaatteet ovat sovellettavissa myös kouluun. Nämä kaksi Suomessa yleisemmin tunnettua koulutusta ovat nimeltään MAPA-koulutus ja AVEKKI-toimintatapamalli. Vaikka koulutuksia ei ole suoraan sovellettu kouluun, huomioidaan lapsi kunnioittavasti ja hänen turvallisuutensa on ensisijaista (Pilli 2006, 125–129).

MAPA-malli on rantautunut Suomeen Kellokosken sairaalan ja Reaside-klinikan yhteistyössä 1990-luvun puolivälissä. Vuonna 2000 Suomessa järjestettiin ensimmäinen maahan mallinnettu MAPA-koulutus. Suomessa MAPA-kouluttajia on alettu kouluttaa vuodesta 2005 lähtien Hyvinkäällä aloittaneessa MAPA Finland -hankkeessa. (Pilli 2009, 125, 128–129.) MAPA-mallissa lapsi nähdään samanarvoisena yksilöllisenä toimijana, jonka oikeuksia kunnioitetaan. Rajoittamistilanteessa MAPA-mallin arvoihin kuuluu muun muassa vaaran ja haitan sekä alentavan ja epäinhimillisen kohtelun välttäminen. (Pilli 2009, 125.) Koulutuksen pääpainona pohditaan vaihtoehtoisia strategioita sekä painotetaan vuorovaikutuksellisia ja toiminnallisia menetelmiä (Suomen mapakeskus). Mallissa pyritään puuttumaan aggressiivisen lapsen käyttäytymiseen. Keinoja käytetään turvallisella, rajoja antavalla tavalla. MAPA-mallissa hoidollisen kohtaamisen tavoitteena on ennen kaikkea ennaltaehkäisevä toiminta. Lapsen ympäristöstä pyritään tekemään rauhallinen ja lapsen toiminnalle annetaan tilaa. Varsinainen interventio ja rajoittaminen tapahtuvat vasta sitten, kun kaikki muut keinot on kokeiltu. (Pilli 2009, 125; Suomen mapakeskus.) Oppilaiden riskitaso tulee arvioida etukäteen ja rajoittamismenetelmiä käytetään pienimmän voiman periaatteella. MAPA-koulutus tulee perustua ja suunnitella aina koulutusta saavan yksikön toiminnan tarpeisiin. Organisaation on

pidettävä kirjaa yksikkönsä MAPA-kouluttajista, koulutuksien tasosta ja mahdollisista kertauskoulutuksista. (Suomen mapakeskus.) MAPA-mallissa rajoittaminen pohjautuu terapeuttiseen kiinnipitoon, jota on käytetty muun muassa autismin hoidossa (Pilli 2009, 126).

Savonia ammattikorkeakoulun (2010) mukaan AVEKKI-koulutus on Suomen Kuopiossa 2005–2008 kehitetty malli, jolla koulutetaan hoitohenkilökuntaa oikeaoppiseen väkivaltatilanteiden hallitsemiseen. Mukana AVEKKI-projektissa (2005–2008) olivat Niu-vanniemen sairaala, Kuopion yliopistollinen keskussairaala, Iisalmen ja Varkauden sairaalat, Savon ammatti- ja aikuisopisto, Pelastusopisto, Kuopion yliopisto ja Kuopion poliisi. AVEKKI-lyhenne koostuu sanoista aggressio, väkivalta, ennaltaehkäisy ja hallinta, kehittäminen, koulutus ja integraatio. Koulutuksessa lähtökohtia ovat yhteisöllisyys ja yhdessä toimiminen. Yhteisöllisyys näkyy koko työyhteisön ja organisaation yhtenevinä linjauksina ja toimintatapoina. Hakkaraisen, Heikkisen, Lommin, Hietasen, Jokiniemen ja Taattolan (2007, 4) mukaan ohjaavina periaatteina toimivat työturvallisuus, ennaltaehkäisy ja mahdollisimman vähäinen fyysinen voimankäyttö. Fyysistä rajoittamista käyttäessä kivun tuottaminen tulisi aina minimoida. Lisäksi keskeistä on kohdata asiakas arvostavasti ja kunnioittavasti.

Taattolan (2007, 23–35) tutkielman mukaan AVEKKI-koulutuksen saaneet henkilöt kokivat oppineensa koulutuksessa eniten väkivaltatilanteiden eettisistä kysymyksistä, aggression ennakoimisesta sekä toimintamallin prosessista. Tutkimuksessa toimintaan liittyvä lainsäädäntö, asiakkaan näkökulma sekä yhteisöllisyys jäivät eniten pimentoon. Lisäksi koulutuksen parhaana asiana koettiin kehittynyt tietous väkivaltatilanteiden ennakoinnista ja hallinnasta. (Merikari 2014, 9.) AVEKKI-koulutusta on järjestetty AVEKKI-keskuksen toteuttamana ympäri Suomea (ks. Savonia ammattikorkeakoulu).

Koulutuksen avulla on mahdollista ymmärtää fyysisen rajoittamisen käytänteitä paremmin. Fyysinen rajoittaminen on syystäkin arveluttava toimintamalli, sillä siihen liittyy useita ongelmakohtia. Voiko fyysisen rajoittamisen tarve kuitenkin olla kasvussa? Kouluttavatko oppilaitokset riittävästi henkilökuntaansa kohtaamaan haastavasti käyttäytyvää oppilasta? Huolehditako turvallisen kouluympäristön toteutumisesta kunnon vai jäävätkö toimenpiteet vain pelkistetylle tasolle? Opettajankoulutusta olisi kehitettävä, jotta se huomioisi paremmin turvallisen kouluympäristön ylläpitämistä sekä haastavan oppilaan kohtaamista.

# 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA METODOLOGISET VALINNAT

Edellisessä luvussa on kuvattu koulun kentän muutoksia ja fyysisen rajoittamisen taustoja, joiden ymmärtämisen avulla voidaan lähteä tarkastelemaan tämän tutkimuksen tarkoitusta. Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tavoitteita ja tuodaan ilmi tutkimuskysymykset. Lisäksi tarkastelussa ovat tutkimuksen eettiset ratkaisut ja tutkimusmenetelmien käyttö. Lopuksi kuvataan aineistonkeruuta ja analyysin vaiheita.

## 3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Fyysisen rajoittamisen käyttäminen koulussa on aihe, jota opettajankoulutuksessa ei käsitellä muuten kuin etäisesti sivuten (Hurme & Kyllönen 2014, 249–250). Tämän toteavat myös Raittila (2019) Jyväskylän yliopistosta ja Ilmonen (2015) Turun yliopistosta. Koulutuksen puute jättää opetushenkilökunnan osaamiseen aukon, jonka kautta voi aiheutua ikäviä turvallisuusriskejä tai oikeuskäsittelyjä. Opettajan on tiedostettava fyysistä rajoittamista koskeva lainsäädäntö sekä omat oikeutensa ja velvollisuutensa.

Tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat opettajien kokemukset ja tietämys fyysisen rajoittamisen ilmiöstä sekä sen periaatteista. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tietämystä fyysisestä rajoittamisesta ja sen käyttämisestä alakoulussa. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavasti:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on fyysisestä rajoittamisesta omassa työssään?
2. Miten opettajat tuntevat fyysisen rajoittamisen periaatteet omassa työssään?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla kartoitetaan fyysisen rajoittamisen luonnetta, rajoittamiseen johtavia syitä, haastavan käytöksen ennaltaehkäiseviä menetelmiä, opettajien kokemia tuntemuksia sekä vanhempien ja moniammatillisen yhteistyöryhmän

roolia. Toinen tutkimuskysymys pyrkii tarkastelemaan opettajien tulkintoja ja tietämystä vallitsevasta lainsäädännöstä ja fyysiseen rajoittamiseen liittämistään periaatteista sekä heidän saamaansa ohjeistusta ja koulutusta.

### 3.2 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Hirvosen (2006, 31) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu ”rehellisyys, yleinen huolellisuus, ja tarkkuus tutkimustyöhön liittyvissä asioissa, eettisesti kestävät menetelmät, avoimuus, muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja niiden asianmukainen huomioiminen, tutkimuksen asianmukainen suunnittelu ja toteutus ja raportointi”. Tutkittavien tulee saada riittävä määrä tietoa tutkimuksesta päättääkseen osallistumisestaan. Tämä riittävyys voidaan määritellä ymmärrykseksi siitä, miksi ja mihin tarkoitukseen aineisto kerätään, miten sitä säilytetään ja muokataan, sekä kenellä on oikeus aineiston näkemiseen ja jatkokäyttöön. Tutkittaville on annettava kirjallisesti tieto tutkimuksen vastuuhenkilöistä ja mistä on mahdollista saada lisätietoa. Tutkittaville tulee lisäksi kertoa, millaista tietoa tavoitellaan ja millaisia mahdollisuuksia tutkimuksen hyödyntämiselle on tulevaisuudessa. Tehtäessä laadullista tutkimusta, on tämän vaatimuksen täyttäminen hankalaa, jos tutkimuksessa edetään hyvin aineistolähtöisesti. Tutkittaville tulee myös kertoa mitä tutkimukseen osallistuminen on konkreettina tasolla eli mitä kaikkea se sisältää. Tutkittavien tulee tietää, kuinka paljon heiltä vaaditaan aikaa ja panostusta, jotta he osaavat itse tehdä päätöksen osallistumisestaan. (Kuula 2006, 104–107.)

Tutkittaville esitettiin saatekirjeessä tutkimuksen viitteellinen kesto sekä keskeiset eettiset kysymykset liittyen aineiston taltiointiin ja hävittämiseen käytön jälkeen. Tutkimuksessa käytetyt haastattelut tehtiin yhteisymmärryksessä haastateltavien kanssa. Tutkimusluvat haettiin kunkin kunnan linjausten mukaisesti. Käytettävät aineistot (mahdolliset nauhoitteet ja muistiinpanot) olivat tutkimuksen aikana vain tutkijan käytössä. Aineiston säilytys ei ollut tutkimuksen jälkeen tarpeellista. Analyysi suoritettiin vain tätä opinnäytetyötä ajatellen, jonka jälkeen aineisto hävitettiin.

Tutkimuksessa on anonymiteettisuoja noudattaen päätetty jättää mainitsematta haastattelukoulujen nimiä tai täsmällisiä kuntia, sillä ne eivät ole tutkimuksen



tavoitteiden puolesta välttämättömiä. Näin ollen on päädytty käyttämään kattavampaa Pirkanmaan maakunnan käsitettä, jotta lukija pystyy hahmottamaan missä päin Suomea liikutaan. Tämän lisäksi anonymiteetti on suojattu myös siten, että haastateltavien nimiä ei julkaista missään. Haastateltavat kulkevat tutkimuksessa koodatuin tunnuksin LO (luokanopettaja), EO (erityisopettaja) tai R (rehtori). Näillä ilmaistaan vain kunkin henkilökunnan jäsenen ammattinimike.

### 3.3 Tutkimusmetodit ja aineiston kerääminen

Tässä tutkimuksessa ihminen ymmärretään todellisuutta rakentavana subjektina. Kokeuksia tutkittaessa tutkimus saa viitteitä fenomenologisesta tutkimussuuntauksesta. Kokemus voidaan käsittää hyvin laajasti ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, jossa hän elää”. Yksilön suhde muihin ihmisiin rakentuu vuorovaikutuksessa ja ilmentyy hänen kokemuksissaan. (Laine 2010, 29.) Raunio (1999, 80–81) mukaan yksiselitteistä todellisuutta ei tällöin ole olemassa. Yhteinen ymmärrys todellisuudesta muodostuu ihmisten subjektiivisina kokemuksina ja ajatuksia, jotka syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa tutkittavien kokemuksia aiheesta, ovat heidän siihen liittämänsä merkitykset ensisijaisia. Näiden merkitysten ajatellaan olevan kontekstisidonnaisia, eikä tietoa siten voida yleistää täysin erilaisiin ympäristöihin. (Raunio 1999, 80–81, 91, 96, 235, 238.) Näiden merkitysten voidaan katsoa olevan varsinainen tutkimuksen kohde (Laine 2010, 29). Tulkinnot viittaavat relativistiseen tutkimustraditioon ja subjektivismiin, jonka mukaan ”todellisuuden perusta on tiedostavassa subjektissa itsessään eikä siten todellisuudessa vain sellaisenaan” (Raunio 1999, 62–63, 77). Tutkijana en kategorisoi tutkimusta suoranaisesti mihinkään tutkimussuuntauksen ääripäähän, vaan tutkimus hakee paikkaansa filosofisten suuntausten välimaastossa. Tutkimuksessa korostuvat tutkijan omat tulkinnat tutkittavien kokemista merkityksistä, jonka vuoksi tiedon rakentuminen on osittain tutkijariippuvaista. Tulkinnoissa kuitenkin pyritään objektiiviseen tiedonrakentamiseen välttämättä omista ennakko-oletuksista, mutta näitä ei voida koskaan täysin sivuuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Raunio (1999, 83) täsmentää, ettei tutkimuksen tavoitteena ole tällöin absoluuttinen totuus vaan näkökulma ilmiöstä. Tutkijan on oltava

vuoropuhelussa tutkittavan kanssa, sillä ulkoisesti havainnoimalla ei ole mahdollista tavoittaa tutkittavan kokemusmaailmaa ja sen merkityksiä (Raunio 1999, 81, 96, 235).

Tutkimus noudattaa kvalitatiivista eli laadullista käytäntöä. Tutkimus on luonteeltaan kartoittava, eli tarkoituksena on etsiä tietoa vähän tunnetusta ilmiöstä sekä löytää uusia näkökulmia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138). Laadulliset tutkimusmenetelmät ovat tavanomaisia tutkittaessa ihmistä ja niissä todellisuus näyttäytyy usein moninaisena. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kokonaisvaltaiseen ilmiön tutkimiseen ja aineiston hankkimiseen luonnollisissa tilanteissa, joissa tutkittavien ääni pääsee esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161–164.)

Tutkimuksen suunnittelussa huomio kiinnitettiin ensin aiheen teoriapohjaan, jonka ymmärtämisen jälkeen voitiin lähteä pohtimaan tutkimuksen tarkoitusta tarkemmin. Tutkimuksen tavoitteet kiteytyivät vähitellen tarkentuvien tutkimuskysymysten avulla juuri opettajien kokemuksia ja tietämystä koskevaan tiedonhakuun. Apuna konstruoinnissa käytettiin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 173–176) esittelemiä kysymyksiä tutkimuksen tekoon liittyen. Varsinainen tutkimusprosessi eteni Tuomen ja Sarajärven (2018, 174) laadullisen tutkimuksen tutkimusspiraalin mukaisesti: aiheenva-  
linta, kirjallisuuden lukeminen, tutkimusongelman/-tehtävän hahmottaminen, tutkimuksen metodologian pohdinta, aineistonkeruu, analyysi, raportointi ja seuraavan tutkimuksen suunnittelu. Viimeinen vaihe toteutettiin lähinnä pohtimalla erilaisia mahdollisuuksia jatkoa ajatellen.

Tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Haastattelun avulla on luontevaa nähdä ihminen subjektina, jolloin tutkittavalla on mahdollisuus tuoda aktiivisesti ja vapaasti asioita esille omista näkökulmistaan. Haastattelun hyödyntäminen toimii silloin, kun tutkittava aihe on vähän kartoitettu tai tuntematon. Haastattelu toimii myös silloin, kun tutkimuksen aiheen uskotaan tuottavan moninaisia vastauksia ja erilaisia näkemyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Haastattelutilanteessa tutkijan apuna oli teemahaastattelurunko (Liite 3) ja opettajien apuna pelkistetty versio siitä (Liite 4).

Teemahaastattelu mahdollistaa puolistrukturoidun haastattelumuodon muuten vapaaseen haastattelutilanteeseen, sillä käsiteltävät asiat (teemat) ovat kaikille haastateltaville samat. Oletuksena on kyky tutkia ihmisen kokemuksia, ajatuksia ja tunteita yhdellä menetelmällä, jossa korostuvat sekä haastateltavien omat määritelmät tutkitusta

aiheesta että heidän elämysmaailmansa. Keskeistä on haastattelun eteneminen valmiiksi annettujen teemojen varassa. Teemahaastattelussa tutkittavien tulkinnat ovat keskiössä. Näin ollen tiedot ja annetut merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa tarkoituksenmukaista ei ole kysymysten tarkka järjestys tai muoto. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Edellä mainittujen seikkojen lisäksi tutkimusmenetelmänä haastattelu vastaa tutkimusongelmaan näkemykseni mukaan parhaiten, sillä tutkijalla on siitä kokemusta ja aihe on esimerkiksi pelkällä kyselylomakkeella vaikeasti lähestyttävissä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 53) mukaan haastattelussa kielellä on keskeinen merkitys. He korostavat ihmisten kielellisten konnotaatioiden erilaisuutta, jolloin tutkijalla on oltava taito tulkita tutkittavan ilmaisua oikein. Vaarana tässä on esimerkiksi tunnistamattoman sarkasmin, leikittelyn tai ironian tulkitseminen väärällä tavalla, jolloin asian merkitys muuttuu olennaisesti. Haastattelua suunniteltaessa tähän kiinnitettiin huomiota pyrkien ennakoimaan haastattelutilanteessa vallitsevia kielellisiä tyylejä. Varsinaisessa haastattelussa epäselvät ilmaukset pyrittiin avaamaan täydentävillä kysymyksillä.

Yksilöhaastattelun sijasta tutkimukseen valittiin ryhmähaastattelu. Menetelmä valikoitui siksi, että sen avulla voidaan saada nopeasti tietoa samanaikaisesti monelta tutkittavalta. Lisäksi haastattelutilanteessa aristamista tai ujoutta voidaan lieventää ryhmähaastattelun avulla, jolloin teemoja käsitellään ja ajatuksia avataan yhdessä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63.) Vaikka Hirsjärven ja Hurmeen (2008) tutkimuksessa edellinen väite perustuu lapsille tehtyyn tutkimukseen, pätee edellinen varmasti myös joillakin aikuisilla – Toki tähän vaikuttaa varmasti työympäristön avoimuus, ryhmän yhteisöllisyys ja haastateltavien persoonallisuuden piirteet. Oletettavasti tiedon rakentuminen on ryhmässä myös helpompaa ja selkeämpää, sillä ihmiset tukevat toistensa antamia lausumia ja saavat ideoita toistensa puheenvuoroista. Tällöin myös kielelliset epäselvyydet korjautuvat todennäköisemmin ennen litterointia, sillä tarkoitettua merkitystä argumentoidaan toisille. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 63) mukaan ryhmähaastattelun ongelmia voi ilmentyä haastateltavien paikalle pääsyssä, ryhmädynamiikan eripuraisuudessa tai valtasuhteiden epätasapainon takia sekä äänityksen pohjalta litteroinnissa, sillä puhujaa ei välttämättä tunnisteta äänitteestä. Heidän mukaansa puhujan tunnistamista voidaan helpottaa ryhmän kokoa rajoittamalla tai taltioinnin tukemista videoinnin avulla.

Ongelmakohtia ennakoitiin ja harjoiteltiin tämän vuoksi jo ennen haastattelua. Haastattelut suunniteltiin siten, että osallistujia oli jokaisessa haastattelussa 3–4, jolloin sekä litterointi helpottui että samalla saatiin mahdollisimman paljon tietoa yhdellä kertaa.

Varsinaisten haastattelujen toteutumisessa ilmaantui haasteita. Opettajien kiireellinen työ vaikuttaa osaltaan siihen, ettei jokaiseen tutkimukseen yksinkertaisesti jaksakaan lähteä mukaan. Kiinnostuksen puute tai omien töiden kasautuminen voivat vaikuttaa haastateltavien motivaatioon osallistua. Haastateltavia lähestyttiin ensin rehtorien välityksellä. Rehtoreille lähetettiin tutkimuksen saatekirje sekä tutkimussuunnitelma. Rehtorit pääsääntöisesti lupasivat välittää haastattelupyynnön henkilökunnalle, mutta tästä huolimatta haluttua tulosta ei vielä tällä saavutettu. Tämän jälkeen rehtoreihin otettiin yhteyttä puhelimitse, jonka jälkeen saatiin sovittua yksi ryhmähaastattelu-aika. Lisäksi rehtorit tarjosivat mahdollisuutta tulla pitämään gradusta esitelmiä opettajien kokouksissa. Tällainen tapaaminen mahdollisti tutkijalle helpon väylän haastateltavien rekrytointiin kasvotusten ja samalla helpotti rehtorin taakkaa, sillä rekrytointityötä ei voinut sysätä ainoastaan hänen vastuulleen. Tämän lisäksi opettajia lähestyttiin vielä henkilökohtaisesti sähköpostin ja puhelinviestin välityksellä, jonka avulla saatiin muutamia osallistujia lisää.

Haastattelu-aikojen sopiminen asetti lisää haasteita. Opettajien päivät näyttäytyivät hyvin aikataulutetuilta, jolloin ryhmälle yhteistä aikaa ei heti saatu sopimaan. Sopivien aikojen löytämiseen käytettiin internetin kalenteriohjelmaa (*Doodle*), puhelin- ja sähköpostiviestejä, kasvokkaisia keskusteluja sekä rehtorien mahdollistamia joustoja. Kaikkien näiden keinojen hyödyntämisen kautta ajat saatiin vähitellen sopimaan kaikille. Lopullinen aineisto muodostui tutkimukseen osallistuneista 17 opetushenkilökunnan jäsenestä (12 luokanopettajaa, 3 erityisopettajaa ja 2 rehtoria). Vaatimuksena tutkimukseen osallistumiselle oli opettajan kelpoisuus. Puhun tutkimuksen tuloslukuissa opettajista, joilla tarkoitan haastatteluun osallistuneita opetushenkilökunnan jäseniä, joiden keskusteluista aineisto koostuu.

### 3.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analyysin voi ajatella olevan jossakin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin välissä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria-aines luodaan analyysin pohjalta valiten analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksien mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–111). Tämän analyysitavan ajatus, jossa tiedolla ilmiöstä ei saisi olla tekemistä analyysin toteutumisen tai lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108), ei kuitenkaan toteudu, vaan aiempaa tietoa ilmiöstä annetaan jonkin verran haastateltaville käsitteen määrittelyn helpottamiseksi. Tästä syystä teorian voi nähdä toimivan osittain ilmiön hahmottamisen apuna. Aikaisempi tieto ilmiöstä siis osittain ohjaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.) Käsitteen kattavaa määrittelyä ei ole haastateltavilla tiedossa, joten kyseessä ei ole teorialähtöinen analyysi (Tuomi & Sarajärvi, 111).

Aineiston analyysi tehtiin hyödyntämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin avulla ilmiö pyritään kuvaamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, jonka jälkeen jäsennellystä materiaalista voidaan tehdä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 122–123). Haastattelujen jälkeen aineistot purettiin yksittäisiin tiedostoihin sana sanalta. Lopullinen litteroitu aineisto koostui 64 sivusta tekstiä. Sisältöön perehdyttiin kuuntelemalla äänitteitä sekä lukemalla ja selaamalla litterointeja. Sisällöistä aloitettiin etsimään samankaltaisuuksia ja muodostamaan yläluokkia. Yläluokista pyrittiin vähitellen muodostamaan pienempiä yksiköitä eli alaluokkia. Analysoidessa lisäksi redusoiittiin eli pelkistettiin aineistosta epäolennaisuuksia pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.) Miles, Huberman ja Saldaña (2020, 8) puhuvat redusoinnin sijasta datan tiivistämisestä (*condensation*), sillä tarkoituksena on vahvistaa aineistoa, ei suinkaan heikentää tai hukata tärkeää tietoa.

Työkaluna analyysissa käytettiin koodausta, jossa luokkien tai toisin sanoen teemojen maininnat värjättiin tekstimassasta eri värein (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124; Miles, Huberman & Saldaña 2020, 64), jossa kukin väri kuvasi eri luokkaa. Koodauksen avulla on helpompaa kategorisoida tekstimassasta samankaltaiset datayksiköt (Miles, Huberman & Saldaña 2020, 63), eli tässä tapauksessa haastateltavien vastausten yhtenevät kommentit. Luokkien muodostamisessa käytettiin hyödyksi klusterointia eli ryhmittelyä. Tässä samankaltaisuudet ja eroavaisuudet jäsenneltiin eri ryhmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.) Yläluokkia muodostettiin aineiston perinpohjaisen opetteluun kautta

yhteensä 15. Luokat sisälsivät kuitenkin joiltain osin päällekkäisyyksiä, mikä on hyvin tavanomaista analyysissa (Miles, Huberman & Saldaña 2020, 276), ja muutamassa tapauksessa sama data merkittiin kahteen tai useampaan eri yläluokkaan kuuluvaksi. Klusteroinnin ja yläluokkien muodostamisen jälkeen data siirrettiin värikoodien mukaan eri tiedostoihin, jonka jälkeen oli mahdollista syventyä kunkin yläluokan sisältöihin. Taulukossa 2 esitellään havainnollistava esimerkki analyysin kulusta.

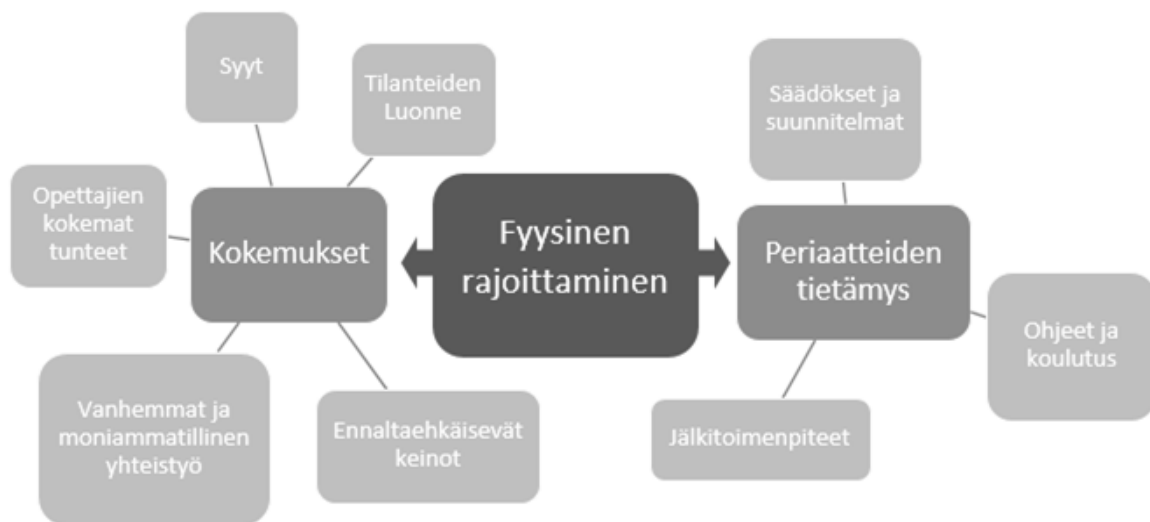
**TAULUKKO 2.** Esimerkki fyysiseen rajoittamiseen liittyvien syiden analysoinnista

YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	ESIMERKKI
Lapseen liittyvät tekijät	Erityisen tuen tarve tai diagnoosi	"paljon tuen portailla olevii lapsii ni niihin se yleensä sitte kohdistuu..."
	Toiminta tai häiritsevä käytös	"et ku häiritsee oppituntia ni se on ollu tai sit kieltäytyy tekemästä jotain et sillä omalla käytöksellään estää sitä tunnin kulkua"
	Itsesäätelyn, tunteidenilmaisun tai toiminnanohjauksen ongelmat	"sellanen oppilas, joka ei pysty niinkun lainkaan hillitsee niitä omia tunteitaan ja sitä omaa käytöstään"
	Lapsen ikä tai koko	"et rupee oleee jo muaki isompia tai pidempiä ainaki ni mä en haluu pitää"
Turvalliseen ympäristöön liittyvät tekijät	Muiden uhkaaminen	"jonkun muun oppilaan turvallisuus tai oma turvallisuus tai työkaverin turvallisuus vaarassa"
	Turvallisuutta luova keino	"pienen lasten kohalla se luo turvallisuutta ja pystyy sit rauhoittumaan siinä"
	Itsetuhoisuuden estäminen	"hakata päätä seinään tai tehdä jotain oikeesti mikä on hänelle itselleen vahingollista"
	Tilan merkitys turvallisuuden kannalta	"osittain myös oppiainekohtanen eroavaisuus. Uran alkuvaihe oli sitä, että opetin lähinnä liikuntaa ja käsitöitä... välillä meni kuppi nurin"

Yläluokkien muodostuksen jälkeen pystyttiin syventymään tiedostojen sisältöihin paremmin. Sisältöjä alettiin uudelleen luokittelemaan samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien mukaisesti omiin lohkoihinsa. Näistä lohkoista alkoi vähitellen muodostua tutkimukselle keskeisiä alaluokkia. Kukin tiedosto siis jäsenneltiin uudelleen siten, että samaa tarkoittavat sitaatit yhdisteltiin toisiinsa tehden samalla aineistoa jäsentäviä johtopäätöksiä. Näin data saatiin muodostettua lopulliseen muotoonsa, jonka kautta mahdollistui tutkimusten tulosten tuottaminen.

## 4 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tulokset on jaettu kahden tutkimuskysymyksen mukaisesti kokemuksia ja periaatteiden tietämystä koskeviin teemoihin. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin, millaisia kokemuksia opettajilla on fyysisestä rajoittamisesta omassa työssään. Tulokset kokemuksista jäsentyvät luvussa viiden eri teeman alle. Opettajat nostivat teemahaastatteluissa esille fyysisen rajoittamisen käytänteiden ja tilanteiden tavanomaisia piirteitä, rajoittamistoimiin johtavia tekijöitä, oppilaan haastavaan käytökseen liittyviä ennakoivia ja ehkäiseviä keinoja sekä heidän omia että tunnistamia oppilaiden kokemia tunteita. Lisäksi haastattelujen pohjalta tunnistettiin opettajien antamia vanhempien ja muun moniammatillisen yhteistyöryhmän merkityksiä fyysisen rajoittamisen taustatekijöinä. Alla kuvio 6 tutkimustulosten jäsentämisen helpottamiseksi.



**KUVIO 6.** Tutkimustulosten jäsenitys

Toisena tutkimuskysymyksenä kartoitettiin, miten opettajat tuntevat fyysisen rajoittamisen periaatteet omassa työssään. Tarkastelu kohdentui ilmiön lainsäädännölliseen perustaan, säädöksiin, ohjeistuksiin ja opettajien tunnistamiin tärkeisiin periaatteisiin.

Lisäksi tutkittiin opettajien saamaa koulutusta aiheesta sekä fyysisen rajoittamisen jälkiselvittelyyn kuuluvia toimenpiteitä. Opettajien kokemukset ja mielipiteet keskustelujen teemoista olivat aineistossa hyvin yhteneväisiä.

## 4.1 Kokemuksia fyysisestä rajoittamisesta

### 4.1.1 Fyysisen rajoittamisen tilanteiden luonne

Opettajat kokevat, että oppilaan fyysinen rajoittaminen on yksinkertaisesti osa heidän työnsä, vaikka keinojen käyttö koetaan yleisesti ikävänä pakkona. Fyysisen rajoittamisen käyttäminen tapahtuu opettajien mukaan porrastetulla mallilla, jossa ensin pyritään muita menetelmiä hyödyntämällä ratkaisemaan haasteellinen tilanne. Mikäli toivottua tulosta ei saavuteta, joutuvat opettajat joskus turvautumaan fyysiseen rajoittamiseen. Fyysiseen rajoittamiseen siirtyminen on viimeinen keino saada oppilaan epätoivottu toiminta pysäytetyksi:

*LO12: Monen kanssa käydään aina ne muut keinot et se on se (LO10: se on se äärimmäinen) viimeinen nii, et sä et jossakin asiassa voi vaan luovuttaa vaan sun täytyy tavallaan näyttää sen asian suhteen tosissaan ja tän täytyy mennä tietyllä tavalla (muut yhtyvät), et se on todellakin se viimeinen eikä itelle todellakaan se mieluista, että siinä joutuu aina siinä vaiheessa punnita, että onks tää nyt aina se asia mikä täytyy viedä loppuun asti...*

Opettajat linjaavat fyysisen rajoittamisen esiintyvän hyvin kausiluonteisesti ja oppilaista riippuvaisesti. Haastavimmissa tilanteissa rajoittaminen tai varsinainen kiinnipito voi opettajien mukaan kestää jopa pari tuntia. Eräs luokanopettaja kertoo, miten vuodet ovat hyvin erilaisia – toisinaan rajoittamista tapahtuu päivittäin, joskus kerran vuodessa. Fyysinen rajoittaminen on opettajien kokemusten mukaan luonteeltaan toistuvaa ja kohdistuu yksittäisiin oppilaisiin, jotka ajautuvat syystä tai toisesta haastaviin tilanteisiin. Toiset opettajat välttyvät rajuimmilta fyysisen rajoittamisen toimenpiteiltä koko uransa ajan. Yksi opettajista kertoo, kuinka hän on toiminut virassa 13 vuotta ennen ensimmäistä haasteellista rajoittamistilannetta. Tämän jälkeen kyseisen oppilaan kanssa on jouduttu turvautumaan rajoittamiseen viikoittain. Tilastollisesti rajoittamisen yleisyyttä onkin hankalaa arvioida, sillä kirjatuista rajoittamistapauksista useat näyttävät koskevan samojen oppilaiden rajoittamistoimia. Kirjaukset eivät myöskään ole julkista



tietoa. Opettajat joutuvat pohtimaan jokaisessa tilanteessa parasta mahdollista strategiaa, mutta ongelmaksi voi muodostua esimerkiksi tilanteen nopeasti leimahtava luonne:

*LO6: Nii ehkä täs isoja kysymyksiä on ne, et se ratkasu niis tilanteis tulee selkärangasta et siin ei juuri ehdi miettimään vaan siinä reagoi, niinku tietysti opettajan työ on paljon muutenkin sitä.*

*LO4: Kyllähän ne tilanteet tulee joskus niin nopeesti, ettei kerkee muuta, ku ottaa se lapsen syliin...*

Opettajien kokemusten mukaan fyysisen rajoittamisen tilanteet ovat tavanomaisesti äkillisiä, yllättäviä ja nopeasti syttyviä, joihin vaaditaan selkärangasta lähtevää ja nopeasti reagoivaa toimintatapaa. Tulos saa tukea Cacciatoreselta (2007, 68), jonka mukaan vastaavat tilanteet tapahtuvat nopeasti. Moni opettajista viittaa tästä syystä harjoittel-tavaan toimintamalliin haastavissa tilanteissa. Tosiasiassa aineisto viittaa siihen, ettei ensinnäkään tällaista yhteistä ja selkeää sovittua linjausta ole olemassa, ja toiseksi varsinainen harjoittelu jää lähes aina tekemättä. Useampi haastateltavista tuo esiin toivensa yhtenäisestä linjasta ja selkeistä toimintaohjeista:

*EO3: Olen tänäkin syksynä siitä sanonu, että meidän ois tosi hyvä ja tärkeä tehdä tietyt pelisäännöt, et meil toki oppilaat on tosi erilaisia... sillan ois tavallaan näissä haastavissa tilanteessa... tosi selkeä et meil ois oikeesti niinku mietitty ja sovittu se, et miten meidän koulussa silloin toimitaan.*

Toimintaohjeiden puutetta voidaan selittää fyysisen rajoittamisen käytänteiden haasteellisuutena ja epäselvyytenä. Opettajille ei ole yksiselitteisesti selvää, mikä toimintaohje toimii missäkin tilanteessa. Fyysisen rajoittamisen tilanteisiin johtavat syyt kuvailaan opettajien keskusteluissa hyvin moninaisiksi ja toimintaan ryhtyminen ongelmalliseksi. Toisaalta osa opettajista korostaa toiminnan kaavamaisuutta – tilanne syntyy oppilaan kokeman epämieluisan tapahtuman seurauksena ja käyttäytymisen kontrollin menetyksenä, jonka jälkeen seuraa opettajan fyysinen interventio. Moni opettaja pohtii haastatteluissa sitä rajaa, milloin on syytä antaa tilanteen olla ja milloin on syytä tarttua oppilaaseen fyysisesti. Lisäksi joillekin opettajille on epäselvää, milloin oppilasta rajoitetaan ja milloin häntä ohjataan. Terminologinen sekavuus ja vallitseva epätietoisuus voi johtaa siihen, ettei opettaja tiedä miten toimia, eikä tästä syystä uskalla toimia riittävän tehokkaalla ja johdonmukaisella tavalla. Alla opettaja pohtii asian ongelmallisuutta:

*LO6: Hänet täytyy syystä tai toisesta siirtää vaan paikasta toiseen ja ehkä kättä olkapäälle ja tuonne päin ja palaa takaisin tähän paikkaan mis ollaan. Et täs ollaan vähän niinku rajoilla, et millon on rajottamista ja millon on ohjaamista ja millon on öö... Nii ensinnäkin toi fyysinen puoli, et miten siihen suhtaudutaan, et onks se et mä laitan käden olkapäälle ni kuinka rajoilla me liikutaan siinä kohdassa ja yhtä lailla, ja eri kokemus siitä, paitsi että lainsäädännöllinen puoli ja sit se et miten kukin lapsista kokee sen.*

*R1: Ihan pienistäkin taputteluista ihan semmoseen voimakkaaseen kiinnipitoon...Fyysinen rajoittaminen ja kova kiinnipitotilanne on kaks ihan eri asiaa et... (muut mukailevat).*

Fyysinen rajoittaminen koetaan laajana käsitteenä, joka sisältää fyysisen ohjaamisen, koskettamisen ja jopa fyysisen oppilaan estämisen johonkin paikkaan. Eräs opettaja erottaa myös rauhoittelun rajoittamisesta. Haastateltavien mukaan jokainen opettaja voi siis mieltää rajoittamisen hieman eri tavoin. Rehtori toteaa myös eroavaisuuden fyysisen rajoittamisen ja kovan kiinnipitotilanteen välillä. Käsitteellinen ongelmallisuus on tässä kohdin selvästi nähtävillä. Fyysinen rajoittaminen näyttäytyy kattokäsitteenä kaikelle fyysiselle puuttumiselle, jossa kiinnipitämisellä on vain pieni osa (vrt. Ilmonen 2015; Raittila 2019). Fyysisen rajoittamisen tiivistetty määritelmä esiteltiin haastateltaville ennen haastatteluja, jotta näkemyksiä voitaisiin kohdentaa samaa asiaa koskeviksi.

Fyysisestä rajoittamisesta puhuttaessa haastatteluissa keskusteltiin myös haasteista, joita kasvatusalan uutisointi tuo mukanaan. Yksi suuri nykyajan haaste on älypuhelinien käyttö koulussa ja sen kautta jatkuva kuvaamisen mahdollisuus. Kuvaaminen epäedullisessa valossa onkin saavuttanut huomiota myös mediassa (Lehtonen 2019b). Opettajat tunnistavat uutisoinnin vaikuttavan ulkopuolisten ihmisten kuvaan opettajan ammatista. Opettajat kuitenkin ymmärtävät, että uutisten tilanteiden takana on muuta kuin kärjistynyt välikohtaus. Monien haastateltavien mukaan taustalla voi olla pitkäkestoista opettajan kiusaamista tai ”närppimistä”, kuten yksi opettajista kuvailee. Erään opettajan uskomuksena on, että väärinkäytöksiin syylistyneet tai videoilla haitakseen esiintyneiden tyyliset opettajat ovat minimaalinen osa opettajakuntaa. Uutisointien uskotaan olevan äärimmäisiä tapauksia:

*LO11: Se on aika surullista, et nää tilanteet pääsee kärjistyy semmosiks, että siinä on jo epäonnistuttu monessa asiassa (muut ymmärtävinä) ja tietyllä tavalla se joutuu siihen menemään. Tietysti voi tulla yllättäviä, ennakoimattomia tilanteita, että on pakko reagoida, mutta siinä just sit käytös on pitkäaikaisesti semmosta, että niinkun sä sanoit (viittaa toisen opettajan sanomaan), että siitä näkee vaan sen*

*yhen purkauksen et siellä taustalla voi olla vaikka mitä pitkäaikaista juttua, et ihmisiä ne opettajatkin on...*

Vaikka kuvaaminen voidaan kokea negatiivisessa valossa, tunnistavat opettajat sen olevan myös valvontaa tehostava väline, joka rajoittaa opetushenkilökunnan väärinkäytöksen mahdollisuuksia. Toisaalta aineiston mukaan sillä voi olla myös toimintaa estävä vaikutus esimerkiksi siten, että opettaja pelkää kuvaamista, eikä seurauksena uskalla puuttua tilanteisiin. Opettajien mukaan kuvaamisen tavoitteena on usein saattaa opettaja huonoon valoon. Jotkut opettajista mieltävät kuvaamisen ongelmien korostuvan siirryttäessä yläkouluun. Oppilaiden kuvaamisen ongelmien ilmetessä, opettajat tunnistavat koulun toiminnan epäonnistuneen järjestyssääntöjen valvonnan ja toteutuksen osalta. Vaikkei kuvaaminen olekaan tutkimuksen kohteena, on sillä osansa epävarmuutta lisäävänä tekijänä, ja siten osansa tämän aihepiirin sisällä.

#### 4.1.2 Fyysiseen rajoittamiseen johtavat syyt

Opettajat kokevat, että fyysiseen rajoittamiseen johtavat syyt ovat hyvin moninaisia. Haastatteluissa esiin nousseet syyt voidaan jakaa ympäristön turvaamiseen liittyviin ja lapsilähtöisiin tekijöihin. Lapsilähtöisillä tekijöillä tarkoitetaan oppilaan ominaispiirteitä sekä hänen itsensä tuottamaa haasteellista käyttäytymistä ja sen taustalla olevia muita tekijöitä. Usein fyysisen rajoittamisen kohteena ovat oppilaat, jotka tarvitsevat koulussa erityistä tukea:

*LO1: Ne on aina yksittäinen oppilas et näin voi sanoa. Ja sitte usein on kaikkee diagnnoosia ja muuta tukee sitte, että sillä tavalla voi sanoa et ne on lisääntyny, ku erityiset oppilaat on tossa luokassa (LO2 yhtyy). Et sitte alkuopetuksessa se ei oo välttämättä vielä eriytyny tai ei ehkä vielä ees tiietä, et mikä juttu tää on et (diagnnoosista puhe)...*

Yksi opettajista toteaa, että fyysisen rajoittamisen tarve luokissa on lisääntynyt erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroinnin myötä (vrt. inkluusio). Eräs opettaja nostaa esille myös lääkityksen merkityksen, tarkoittaen tällä esimerkiksi ADHD lääkityksen unohtaneen oppilaan herkempää potentiaalia tuottaa haastavaa käytöstä. Opettajat kuvaavat, kuinka fyysisen rajoittamisen taustalla oleva oppilaan haasteellisen käyttäytymisen näkyy esimerkiksi huutamisena, maahan heittäytymisenä, tekemisestä kieltäytymisenä, muiden oppilaiden ärsyttämisenä ja muiden oppilaiden tekemistä merkittävästi

häiritseväenä toimintana. Haastavasti käyttäytyvillä oppilailla on monesti myös jokin diagnosoivissa oleva käytöksen, itsesäätelyn, tarkkaavuuden, toiminnanohjauksen, tunne-elämän tai vuorovaikutuksen häiriö (Rantanen, Vierikko & Nieminen 2013, 10–11). Alla opettajat tunnistavat rajoittamistoimenpiteiden kohdistuvan usein alkuopetuksessa, joka on linjassa myös aikaisemman tutkimustiedon kanssa (Cacciatore 2007, 28; French & Wojcicki 2018, 40):

*EO3: Sellanen oppilas, joka ei pysty niinkun lainkaan hillitsee niitä omia tunteitaan ja sitä omaa käytöstään (LO8 myöntyy) et yleensä ne on oppilaita, joilla on isoja pulmia itsesäätelyssä, tunteiden hallinnassa, että tota yleensä siinä on vähän jotain taustalla, haastetta näissä asioissa.*

*LO1: Ja siis seki vaikuttaa millä luokka-asteella työskentelee, että alkuopetuksessa missä mä oon paljon ollu nii siellä on... väittäisin että on paljo enemmän että...*

Opettajat kokevat lisäksi suurikokoisen oppilaan rajoittamisen olevan hankalampaa kuin pienikokoisen, eikä tähän haluta usein lähteä. Kookkaan lapsen hallitseminen fyysisin keinoin on vaikeampaa ja rajoittamisen käyttöön liittyy suurempia turvallisuusriskejä niin kohteelle kuin tekijällekin.

Haastateltavat tuovat esille myös sukupuolen roolin. Yhdessä ryhmähaastattelussa opettajat linjaavat, kuinka he ovat törmänneet viime vuosina yhä enemmän tyttöjen rajoittamiseen. Opettajat pohtivat kokemuksiansa pohjalta myös, kuinka poikien ja tyttöjen fyysisen rajoittamisen käytänteet voivat olla erilaisia. Tämän erilaisuuden totea myös Kaltiala-Heino (2013a, 63–64), mutta aikaisemman näytön mukaan haasteellista käyttäytymistä tuottavat enemmän pojat kuin tytöt. Alla tästä keskustelu:

*R1: Nykysiin vitosiin asti, et viimesen viis vuotta on ollu trendinä semmonen, et jos saadaan kaikki tilastollisesti yhteen ni voi olla et tytöt jopa johtaa tilannetta (puhe oman koulun tilanteesta), ku yleisesti veikkaan et nää voi olla sillai 20 80 (prosentteja).*

*LO2: Nii ja pojat sillai enemmän fyysistä ja tytöillä sellasta ovelampaa jaa...*

*R1: Nii ja pojat voi olla vähän sillai... et ei tuu niinku nyrkkitappelu (LO1 ja LO2 yhtyvät tähän voimallisesti).*

Lapsilähtöisten tekijöiden lisäksi, ja ehkä tärkeimmäksi syyksi fyysiseen rajoittamiseen siirtymisessä, opettajat linjaavat turvallisuuden tavoittelemisen. Oppilaan toimintaa rajoitetaan silloin, kun hän on vaaraksi muille tai itselleen. Tämä on lähtökohtaisesti

toiminnan edellytys myös muiden tutkimuksien mukaan (Kyllönen & Rickman 2011, 125). Alla opettaja selventää toimintatapaa:

*LO8: Nii no siis itte näkisin et se meneekin, et jos on jonkun muun oppilaan turvallisuus tai oma turvallisuus tai työkaverin turvallisuus vaarassa, ni sitte niinku tota ehdottamasti voit yrittää jotenki fyysisesti rauhoittaa sen oppilaan et...*

Toinen rehtoreista nostaa esille myös opetushenkilökunnan vastuun turvallisuuden ylläpitäjänä ja muiden oppilaiden huomioimisessa. Fyysisen rajoittamisen käyttäminen turvattomuutta aiheuttavissa tilanteissa tiivistyy usein siihen, että oppilaalla on jotakin vahingoittamiseen soveltuvaa välineistöä käsissään ja hän käsittelee sitä joko varomattomasti tai uhkaavasti. Opettajat mainitsevat puuttuvansa usein saksien ja kynien kanssa juoksenteluun ja heilumiseen, sekä törmäävänsä joskus myös pesäpallomailalla, kivellä tai muilla välineillä varustautuneisiin oppilaisiin, joiden tarkoituksena on käyttää välinettä muiden vahingoittamiseen:

*LO7: Aivan malttinsa menettänyt poika yritti isolla kivellä niinku vahingoittaa muita, ni se oli pakko ottaa kiinni se kaveri ja kivi pois kädestä niinku ottamalla (muut hymähtelevät ymmärtävästi).*

*LO6: Liikuntaa ja käsityötä, missä oli pääsääntöisesti poikia, kilpailuhengen noustessa välillä meni kuppi nurin ja yleensä kädessä on joku väline (myötäilyä muilta), et on se sit salibandyssä tai jääkiekkomaila tai pesäpallomaila, nii siinä on joutunu montaki kertaa niissä tilanteissa menee kahden oppilaan väliin, ettei oikeesti käy pahasti kellekään.*

Eräs opettajista toteaa yllä myös tilanteen tai oppiaineen merkityksen. Liikuntatunnit voivat altistaa lasta kohtaamaan epäonnistumisia tai esimerkiksi sählypelin ohessa oppilas saattaa hermostua omasta tai toisen pelaajan virheestä. Toisaalta liikuntatunnit tarjoavat kuitenkin myös hyvän ympäristön tunteiden säätelyn harjoittelulle (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Käsityöt, ja varsinkin puukäsityöt, sisältävät myös muuta turvallisuudelle haitallista välineistöä, kuten puukkoja, vasaroita ja sahoja, jolloin turvallisen tilan ylläpito voi vaatia opettajalta enemmän ponnisteluja, valvontaa ja sääntöjen vaatimista (Poutala 2010). Opettajat toteavat myös, että fyysisen rajoittamisen tilanteita kohtaavat eniten erityisopettajat, jotka ovat työnsä puolesta paljon tekemisissä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Lisäksi heidät kutsutaan monesti avuksi paikalle haastaviin tilanteisiin. Toisaalta myös yhdessä tutkimuskoulussa oli selkeä linja

siitä, että rehtori haetaan paikalle hankalassa tilanteessa. Tämä onkin varmasti osittain koulusta riippuva tapa hoitaa asioita.

Vakavat turvallisuusuhat ovat opettajien mukaan harvinaisia, mutta myös niitä haastateltavat tuovat alla esille. Keskustelut aiheuttavat huolestuttavia tuntemuksia sekä opettajan omasta että joidenkin oppilaiden turvallisuuden toteutumisesta. Opettajalla, kuten oppilaillakin, on oikeus turvalliseen työ- ja opiskeluympäristöön (Perusopetustlaki 1998/628 29 §; Työturvallisuuslaki 2002/732 8 §, 10 §).

*LO10: Joskus ne saattaa olla semmosii äkillisiä, et hän ottaa pulpetin ja on heittä-mässä sitä toisten päälle ja siinä saa sitte olla tosi nopeesti välissä ja estämässä ja se oli omalla uralla ensimmäinen kerta kun sain tota puremajälkiä ja potkintaa sää-riin.*

*EO2: Ni siellä (erityisluokassa) on välillä lyöty kaveria saksilla niskaan ja yritetty ka-veria tappaa suksisauvalla ja...*

Opettajat pohtivat, kuinka heidän kohtaamaansa väkivaltaa ei välttämättä oteta vaka-vasti. Opettajien mukaan ihmiset voivat yleisesti ajatella, ettei lapsi voi olla vaarallinen tai että heidän kanssaan toimiessa oletuksena on pärjätä mukisematta. Mahdolliset tur-vallisuusuhat ja opettajien kokema väkivalta saatetaankin sivuuttaa, ja opettajien on ikään kuin vain kestävä se, mitä he työssään kohtaavat. OAJ:n työolobarometrin (2018,16) mukaan opettajan työssä kohtaama väkivalta on kasvussa. Alla opettaja pohtii opettajien kohtaamaa väkivaltaa:

*LO12: Mä taas mietin tällai työsuojelun puolesta, ku tavallaan meillä opettajillakin on oikeus sitä väkivallattomuutta kohtaan, et ku se on tavallaan irvikuvaki siitä, et jos me mietitään jotain ihan mitä tahansa muuta ammattia ni auta armias jos joku muu työkaveri tai joku menis puremaan, mut toki hoitohenkilökunta joutuu paljo kestäämään tota samaa, mut jos siis puhutaan jostain mistä tahansa muusta ni se ois tavallaan ihan hirvee asia ja siitä tulis ihan kauhee metakka, et nää kaikki vähän taputellaan ja lakastaan et se ajatus on vaan se et meidän pitää niinku kestää se et (muut yhtyvät voimallisesti) me ollaan menty niinku väärään... et se ei kuulu niinku asioihin jota meidän työpaikalla sitä joutuu kestää...*

Fyysinen rajoittaminen voi toimia lisäksi turvallisuutta vahvistavana tekijänä. Muutama opettajista pohtii, kuinka lapsen sylissä kiinnipitäminen voi toimia rauhoittavana ja tur-vallisuutta antavana hoivaavana sylinä. Tämän tunnistaa myös Welch (1995). Lisäksi opettajat korostavat rajoittamiskeinojen käytön luovan luokkaan turvallisuuden tun-netta, jolloin oppilaat ymmärtävät, että aikuinen puuttuu vaaralliseen käytökseen ja

huolehtii heistä. Vaarallisen tai häiritsevän oppilaan hallitseminen myös turvaa muiden oppilaiden toiminnan. Opettajista jotkut eivät kuitenkaan näe fyysisen rajoittamisen varsinaisia hyötyjä, vaan toimenpide mielletään ainoastaan turvallisuuskeinona.

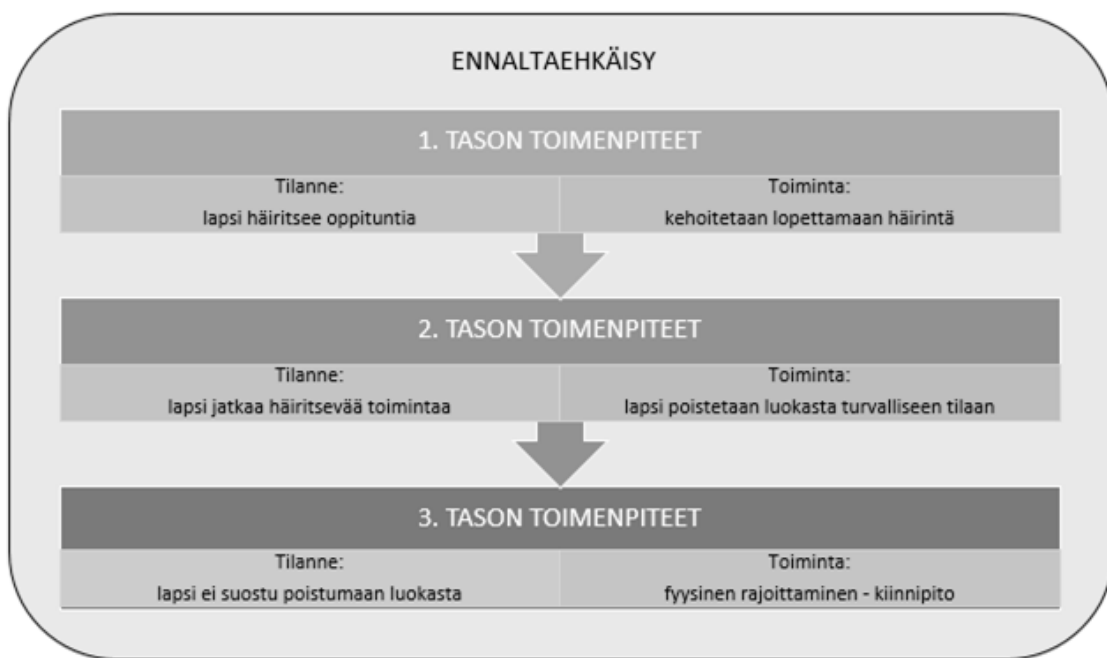
#### 4.1.3 Ennakoivat ja ennaltaehkäisevät keinot

Opettajat mieltävät fyysisen rajoittamisen olevan viimeinen keino haasteellisen tilanteen ratkaisemiseksi. Opettajien tavoitteena on useimmiten välttää fyysistä puuttumista ja selviytyä haastavasta tilanteesta muilla keinoilla. Aina se ei kuitenkaan ole helppoa, jonka vuoksi on tärkeää pohtia, millaisia haastavaa käytöstä estäviä tai ehkäiseviä toimenpiteitä voidaan käyttää hyödyksi, jotta tilanne selviää ennen rajoittamistoimenpiteitä. Alla opettajat ilmentävät toimintamallejaan:

*LO12: Itseasiassa viime viikolla oli tilanne missä oppilas... et oli siinä sit jatkuvaa häirintää tunnilla ja tästä oli annettu ukaaseja moneen otteeseen, ja sit tuli mun arvioitavaks se piste et... olin antanu ukaasin et homma ei jatku luokassa, jos tää meno jatkuu tämmösenä ja sit ilmotin että ulos, ja ensin hän oli että en mene ja sit hän lähti luokasta ulos.*

*R1: Nykyään yhä enemmän siis sanotetaan ja edelleen on portaistetut voimankäytöt siinä sanomisessakin, mut joskus niil ei oo mitään merkitystä ja sit joudutaan ehkä lähestymään fyysistä tilannetta, mut se voi olla sellanen et laitetaan käsi olkapäälle ja rauhotutaan...*

Opettajan kokemuksissa korostuu jälleen kerran porrastettu toimintamalli – ensin pyydetään, sitten kehotetaan, käsketään, käytetään elekieltä ja ohjeistetaan, jonka jälkeen annetaan poistumiskäsky luokasta. Mikäli tämäkään ei tuota tulosta on opettajalla oikeus siirtää oppilas välttämätöntä voimaa käyttäen pois luokasta (Perusopetuslaki 1998/628 29 §, 36 §). Seuraavalla sivulla olevaan kuvioon 7 on hahmoteltu porrastetun toimintamallin vaiheita esimerkin kautta. Kuviossa kuvataan kolmen eri tason toimenpiteitä, joiden taustalla vaikuttaa jatkuvasti ennaltaehkäisyyn pyrkivä toimintamalli. Kuvio on jäsennetty opettajien vastauksien perusteella.



**KUVIO 7.** Esimerkki haastavan oppilaan kohtaamisen porrastetusta toimintamallista

Opettajat tunnistavat erilaisia menetelmiä, jotka ennaltaehkäisevät haastaviin tilanteisiin joutumista. Tällaisia käytännön keinoja ovat struktuuri ja säännöt, tilan vaihtaminen, oppilaan ja kodin kanssa sovitut tukikeinot, toisen aikuisen kutsuminen, erilaisten apuvälineiden käyttö, suunnittelu sekä opettajan erilaiset ominaisuudet. Tämän lisäksi oppilaantuntemus nousi keskeiseksi ennaltaehkäiseväksi keinoksi, sillä tällöin hankalaan tilanteeseen osataan helpommin varautua ja tiedetään millaiset keinot tepsivät kuhunkin lapseen. Oppilaantuntemuksen merkitys näkyy myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 14, 17, 34, 47). Lapsen kiintyminen opettajaan on varmasti hyvin tavallista ja opettajan ansaitsemalla auktoriteetilla on myös suuri merkitys ennaltaehkäisevänä keinona (Cacciatore 2007, 67). Opettajat pohtivat oppilaantuntemuksen merkitystä alla:

*EO3: Nii ja oppilaantuntemus siinä on niinku avainsana et tavallaan, ku tiedät ja tunnet sen oman oppilaas ja sitä pohdit mitkä tilanteet niitä laukasee ni sitähän kokoajan miettii sit, et onko näissä tilanteissa jotain yhteistä, et onko tää niin että hermo menee ennen koetta, vai mikä se on se juttu.*

*LO12: Aika usein on silleen et opit tuntee sen ja osaat kiertää ja kaartaa ja vähän niin sanotusti valita ne taistelusi, (LO11: no se just) mihin kannattaa lähtee tai tarttua ja sillai...*



Opettaja kertoo, kuinka opettajana tulisi ”valita ne taistelusi”, jolla ilmennetään opettajan tasapainoilua sopivien strategioiden valinnassa, kuten edellä on jo mainittu. Tämä ilmentää myös sitä, että on hyvin vaikeaa määritellä selkeästi, millaisessa tilanteessa opettajan tulee fyysisesti rajoittaa – kukin tilanne on yksilöllinen ja toiminta täytyy päättää tilanteen mukaan.

Valtaosa opettajista ilmaisee selkeän struktuurin auttavan oppilasta suoriutumaan päivän toiminnasta. Heidän mukaansa oppilaan tulee tiedostaa koulun järjestyssäännöt ja toimia myös luokan sovittujen sääntöjen mukaan. Sääntöjen kertaaminen ja sanottaminen näyttäytyvät myös tärkeinä, sillä oppilaat näyttävät unohtavan niitä. Lisäksi jotkut opettajista viittaavat niin sanottuihin kirjoittamattomiin sääntöihin, jotka oppilaiden on tiedostettava (esimerkiksi käytöstavat, arvot ja empatia toisia kohtaan). Näiden kertaamisella ja painottamisella on opettajien mukaan suuri vaikutus luokkahenkeen ja sen kautta haastavan käytöksen ehkäisemiseen. Tällaisen yhteisöllisen toimintakulttuurin mahdollistuminen vaikuttaa myös Hurmeen ja Kyllösen (2014, 37–42) mukaan luokan turvallisuuden tunteen kokemukseen, ja sitä kautta vähentää haasteellista käytöstä.

Tilan vaihtaminen on keino, jota käytetään opettajien mukaan silloin, kun oppilas näyttää keskittymisen vaikeuden tai malttinsa menettämisen merkkejä. Oppilaan kanssa on voitu sopia jokin tila, mihin hän voi mennä tekemään tehtäviä, tai mihin voi mennä hetkeksi purkamaan tunteitaan. Eräs opettaja kertoo myös käyttävänsä menetelmää, jossa oppilas saa mennä toiseen tilaan kiroilemaan, huutamaan ja rähjäämään tai purkamaan aggressiotaan jollakin sovitulla tavalla, mutta hän ei saa karata sieltä tai tehdä edellä mainittuja asioita muualla. Tiettyjen vapauksien antaminen oppilaalle voi tällaisessa tapauksessa ehkäistä tilanteen kärjistymisen väkivaltaiseksi.

Opettajat voivat sopia edellisen kaltaisia toimintamalleja joko oppilaan tai hänen vanhempiansa kanssa, mikäli tällaiseen koetaan tarvetta. Tällaisia keinoja ovat opettajien mukaan esimerkiksi oppilaalle sallitut siirtymät, ylimääräiset vessakäynnit, laskeminen sataan ja hengittäminen, hengähdystauot sekä oppilaan sijoittuminen luokassa. Alla esimerkki lapsen kanssa sovitusta keinosta:

*LO5: Sit sen lapsen kanssa on harjoteltu... on yksi harjoteltava asia vaikka jossai tilanteessa, ku tunne rupee tulee et mul on se yksi juttu ja se voi olla vaikka, että minä lasken sataan ja sit se harjottelee sitä et se laskee sataan, eikä huuda yhtään solvausta, vaan se on siis semmonen ensimmäinen, mitä sen pitää tai semmonen et mä en lyö et... et se saa kiroilla ja saa sylkeä räkää ja saa tehdä mitä vaan, mut jossei*

*se lyö ni sille sanotaan et ”menipä hienosti, sä et lyöny...”, eikä tartutakkaan kaiken siihen p\*\*\*\*\*n mitä muuta tapahtuu, vaan se niinku systemaattisesti (takoo kädellä pöytää painottaakseen) opetetaan ja sehän menee usein, että lyöminen muuttuu kiroiluks ja kiroilu muuttuu itkuku... (muut yhtyvät) et se niinku hyvin menee näin, et miten semmonen aggression keino, et sit se et noi isot kundit kutosel rupee jossai vaihees itkee sit ku ne pääsee lyömisestä ja kiroilusta et...*

Opettajat kuvailevat toimivana ennaltaehkäisevänä keinona myös toisen aikuisen läsnäoloa tai toisen aikuisen kutsumista paikalle. Toinen aikuinen voidaan irrottaa häiriötä aiheuttavan oppilaan tueksi, jolloin tilanne saattaa rauhoittua. Jo pelkkä toisen aikuisen läsnäolokin voi riittää. Eräässä keskustelussa opettajat linjaavat, että jos luokassa on oppilas, jolla on todettu aggressiivisia piirteitä, on luokassa oltava aina toinen aikuinen, yleensä ohjaaja tai avustaja. Joskus toisen aikuisen saatavuudessa ongelmana voi kuitenkin olla resurssien puute tai se, että oppimistilanne on ympäristössä, jonne ei pystytä kutsumaan ketään kovin nopeasti avuksi (esimerkiksi väistötilassa, metsässä tai liikuntahallissa). Toisen aikuisen merkitys tunnistetaan myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Röning 2013, 157–160).

Ehkäisevänä toimintana opettajat esittelevät myös erilaisten välineiden käytön ja niiden merkityksen. Eräs opettaja kertoo alla uusista Trageton pöydistä (pulpetiton pöytä), jotka voivat rauhoittaa levottoman oppilaan toimintaa, sillä oppilas pääsee liikkumaan välillä pois paikaltaan hakemaan tavaroita. Tämän lisäksi opettajat listaavat ehkäiseviksi välineiksi esimerkiksi painetyyny, kuvamerkit, kuminauhat ja erilaiset tukijärjestelmät.

*LO12: Meil on just sen takia ollu tosi hyvä, ku me saatiin nää Trageton pöydät missä ei oo sitä pulpettia siellä, et tämmöselle levottomalle lapselle se on tosi hyvä et hän pääsee ees vähäks aikaa liikkumaan, et hakemaan sitä tavaraa tai muuta et siinä luokassa ois sitä pientä liikettä ja sitte joskus ollaan sovittu, et voit käydä vessassa jos ei vessahätä oiskaan (muut yhtyvät), et sekin auttaa se pieni poistuminen, et tää on vähän tämmösiä pieniä asioita ja sit on tietysti istumapaikkaa voidaan miettiä joskus oppilaan kanssa itekin ihan neuvotellaan ja käydään keskustelua, et oisko sun parempi istua tuolla tai helpottaisko se olemista tai... sitte on kaiken maailman painetyynyjä ja kuminauhja...*

Opettajat tekevät työssään paljon kollektiivista yhteistyötä. Suunnittelutyön arvo nostetaan ennaltaehkäisevänä keinona esille. Opettajat voivat työpariensä kanssa sopia yhteisistä linjauksista ja suunnitella oppilaan haastavaa käytöstä ehkäiseviä toimintamalleja. Joskus on mahdollista neuvotella myös erityisopettajaresurssin käyttämisestä:

*LO3: Jos siinä päivän suunnittelussa, et voi yhden kansa tai ohjaajan kans tai erityisopen kanssa käydä läpi, et mikä on ohjelma ja nämä ja nämä tilanteet ja kuinka hoidetaan asiat, ni nää on osa sitä päivän ja viikon suunnitelmaa tavallaan, ja yleensä ne on niitä portailla olevia oppilaita, et miettii siinä sitte et miten pitää huomioida ja semmosta ennakointia.*

Opettajat viittaavat myös heidän omien ominaisuuksien merkitykseen, sekä erilaisiin ko-keilemiinsa toimintatapoihin haastavaa käytöstä ehkäistäkseen. Opettajan rauhallinen luonne ja oman toiminnan johdonmukaisuus koetaan tärkeinä. Äänenkäytön ja -painon merkitys ilmenee myös monissa haastatteluissa. Tämä on linjassa aikaisemman tutkimuksen mukaan, sillä Kyllönen ja Rickman (2011, 87–89) puhuvat myös provosoitumisen välttämisen, äänensävyyn rauhallisuuden ja opettajan tyyneyden puolesta. Lisäksi myös kova ääni ja ”poliisimainen” käskyttäminen, kuten yksi opettajista kuvailee, toimivat valtaosaan oppilaista muutaman opettajan mukaan. Erilaisina ennaltaehkäisevinä keinoina esitellään lähestyminen, läsnäolon luoma kontrolli, fyysinen kosketus (esimerkiksi käden laittaminen hartialle tai silittäminen), oppilasta kiinnostavan tekemisen luominen, hengittäminen, turvataitojen harjoittelu, eleiden ja ilmeiden merkitys, sanallistaminen, puhuminen, päiväsuunnitelmien muokkaaminen ja joustavuus, oppituntien huolellinen valmistelu, positiivinen palaute sekä rajojen asettaminen. Lisäksi konkretian tasolla eräs opettajista kertoi tavasta, jossa hän alkaa vetämään vihkoonsa viivoja oppilaan nimen kohdalle, jolloin tilanne usein rauhoittuu oppilaan huomatessa toiminnan. Vastaavat keinot koetaan kuitenkin oppilaista riippuvaisiksi, ja toimivat keinot tulee aina testata eri luokkien ja yksilöiden välillä. Tässä korostuu myös oppilaantuntemus:

*EO3: Sit semmonen oma rauhallinen käytös, että omalla toiminnallaki voi tosi paljon... et koittaa vaan miettiä sitä sen oppilaan kannalta et mikä siinä tilanteessa on se juttu mikä sen käytöksen laukasee, niin sitten tavallaan ennakoimalla niitä tilanteita ja koittamalla järjestää sitä niin, ettei mennä siihen... sit sä voit koittaa kaikkia mahdollisia konsteja et tehdäänkö tänään jotain muuta et jos näyttää nyt siltä et tänään on todella huono päivä ni ehkä ei kannata juuri sinä päivänä pakottaa tekemään sitä kaikkein inhottavinta hommaa vaan voi sitten ehkä miettiä, et kokeilisko tänään sittenkin lukutuntia ja palapelin tekemistä ja jotain muuta puuhastelua...*

#### 4.1.4 Opettajien kokemat tunteet

Tunteiden käsittely näyttäytyy fyysisen rajoittamisen tilanteissa varsin merkittävältä taidolta. Mitä haastavamman tilanteen opettaja joutuu kokemaan, sitä tärkeämpiä oman

toiminnan säätely ja tunteiden hallinta näyttäisivät olevan. Opettajat tunnistavat sekä omia että osittain myös oppilaidensa kokemia tuntemuksia.

Fyysisen rajoittamisen tilanteessa koetut opettajien tuntemukset ovat pääsääntöisesti negatiivisia, eikä tilanteisiin joutumista tai keinojen käyttämistä pidetä mieluisana. Opettajat tunnistavat eniten turhautumisen, pettymyksen, epätietoisuuden ja kuormittavuuden tunteita. Tilanteet koetaan henkisesti raskaina, uuvuttavina ja vastenmielisinä. Moni opettajista kokee rajoittamistilanteiden jälkeen epäonnistumisen tunteita. Tämä saa heidät myös pohtimaan oman toimintansa oikeudenmukaisuutta ja sitä, olisiko tilanteesta selvitty ilman rajoittamista. Oman toiminnan arviointi on osa opettajan työtä (Opetushallitus 2014), jolloin sitä on myös syytä tarkastella kriittisesti.

*LO11: Kuormittavaa ja et kyllä ensimmäisel kerralla tuntu et semmonen epäonnistunu (vahvaa myöntymistä muilta), ku ei tiiä, et miten tää nyt näin meni ja miten pääsi näin käymään...*

*EO1: Mut joillaki noilla oli se tilaisuus ja joku vähän jäsensi sitä asiaa ja ehkä sit niinku sanotti sitä mitä me sanotaa et keräs sen sillai ja et ”teillähän meneekin tässä tosi hyvin ja...” et autto näkemään niitä positiivisia asioita ku ite aatteli, et tää on tämmöstä kaaosta aamusta iltaan joka päivä, et ei tää johda mihinkään ni se sit kaivo sieltä niitä hyviä käytänteitä et tääki sujuu ja tää et ehkä me tehään sit jotain oikeinkin et se oli sit tosi hyvä se työnohjaus siinä kohtaan, ku oli hyvin raskasta...*

Lainaus tuo esille opettajien työuupumuksen merkit, johon avuksi on tässä tapauksessa saatu ulkopuolista työnohjausta. Työnohjaus tai työkaverin rohkaiseminen voivat olla hyviä keinoja ennaltaehkäistä opettajan uupumusta. OAJ:n työolobarometrin (2018, 19, 32) mukaan opettajien työssäjaksaminen on heikentynyt ja työhön liittyvä stressi lisääntynyt.

Osa opettajista tuo esille myös positiivisia tuntemuksia. Niitä voi esiintyä silloin, kun opettaja saa apua haasteelliseen tilanteeseen, kun hän onnistuu hoitamaan fyysisen rajoittamisen tilanteen onnistuneesti, kun tilanne auttaa oppilasta tai kun hän kokee osaavansa toimia haastavissa tilanteissa. Tietämys toimintatavoista luo opetushenkilökunnalle varmuutta omasta tekemisestä (Hakanen 2011, 6, 30–34, 71):

*LO2: Et okei, jos tällasta tapahtuu ni mä tiän miten toimii (R: joo), et se niinku rauhoittaa itseä jotenki sillai...*

Opettajat pohtivat haastatteluissa myös oppilaiden tunteita. Esille nousivat erityisesti muiden, sivullisten oppilaiden tunteet. Opettajat summaavat rajoittamisen olevan

rankkaa kaikille, niin rajoittajalle kuin rajoitettavalle. Ulkopuoliset luokan oppilaat voivat kokea pelkoa tai sekaannusta haastavan tilanteen eskaloituessa, mutta toisaalta puolestaan turvaa siitä, että opettaja uskaltaa puuttua vaikeisiin tilanteisiin ja on siellä heitä varten. Eräs opettajista tuo esille ajatuksen, jossa lapselle tuntematon opettaja tuottaa rajoittamisen. Tällöin lapsi todennäköisemmin pitäisi tilannetta todella epämukavana ja pelottavana. Turvallisuuden tunne nostetaan esille myös oppilaiden kokemissa tunteissa. Welch (1995, 13–21) muistuttaa, että kiinnipitoa tarjoava syli voi johtaa syvempään ymmärrykseen oppilaan ja opettajan välillä.

#### 4.1.5 Vanhempien, kollegoiden ja moniammatillisen yhteistyöryhmän merkitys

Opettajat kokevat koulun ja kodin välisen yhteistyön pääsääntöisesti toimivana. Kaikki haastateltavista olivat sitä mieltä, että fyysisen rajoittamisen tilanteista ilmoitetaan aina huoltajille ja heidän kanssaan neuvotellaan keinoista. Haastatteluissa ilmenee, että vanhemmat ovat usein ymmärtäväisiä koulun toimintaa kohtaan ja tunnistavat omien lastensa haasteelliset toimintatavat myös kotiympäristössä. Vanhemmat pääsääntöisesti pyrkivät joko auttamaan koulua tai luottamaan siihen, että koulu pystyy selvittämään tilanteen. Kasvatusyhteistyössä koulun kanssa olevien vanhempien ja muun moniammatillisen yhteistyöryhmän (esimerkiksi terveydenhuolto, sosiaalityö, psykologipalvelut) välisiin suhteisiin on panostettava ja pelisäännöistä on tiedotettava. Lisäksi joistain toimintatavoista on sovittava ja neuvoteltava etukäteen. (Opetushallitus 2014.)

*LO5: Soitettiin vanhempi paikalle niin mä en menny (tilanteessa väliin), mut äiti teki niin, että se meni tai se ajo sen niinku nurkkaan näin ja laitto kädet näin niinku sen ympärille ja sano et "nyt sä rauhotut" hyvin rauhallisesti. Et mä en ois voinu tehdä... et sen äiti voi tehdä sen, ku se on vanhempi, mutta mulla ei ollu oikeutta mennä siihen sen rajalle et...*

Joskus opettajat joutuvat turvautumaan siihen, että vanhempi soitetaan hakemaan oppilas kotiin, jos hän ei pysty suorittamaan koulupäiväänsä loppuun. Lisäksi vanhemmat tarjoavat opettajien mukaan apuaan jopa tulemalla koululle ja hoitamalla tilanteen itse. Eräs opettaja tuokin edellä esille haasteellisen tilanteen, jossa oppilaan äiti rauhoitti lapsensa eristämällä hänet nurkkaan ja käskyttämällä – vastaava toiminta olisi opettajalta vähintäänkin epäilyttävää. Vanhempien oikeudet ovat tietysti tällaisissa tilanteissa

lastensa suhteen vahvemmat, mutta vanhempien apukutsu ei kuitenkaan aina ole mahdollista, saati perusteltua. Vanhempien kanssa kommunikointi koetaan tärkeänä:

*LO5: Et sitä ei voi olla sitä rajoittamista, ellei niitä keinoja oo käyty vanhempien kaa läpi, et sillen sä oot suoralla syytelistalla – – se käydään niinku todella selkeästi ja jos vanhemmalla on joku epärealistinen toive ni sit mä sanon et valitettavasti mä en pysty tekee, et se ei oo mahdollista...*

*R1: Muistan et ollu jotai kovia tilanteita ni oon lähettäny huoltajille ja yläkoulun oppilaille, et tällänen tilanne, jossa on käytetty fyysistä rajoittamista, et ei ymmärrä sitä sillai, et opettaja vaikka tappeli oppilaan kanssa, et meil ei koskaan oo semmost ollu, mut jos sitä ruvetaan niinku salailee ni se rupee kuulostaa siltä et mitäs sielä oikeen tehtiin.*

Tässä luokanopettaja ja rehtori korostavat sitä, kuinka ilmoittamisen velvollisuus vahvistaa myös omaa oikeusturvaa sekä luottamusta koulun toimintaa kohtaan. Tällaisissa tilanteissa ei haluta huhupuheiden aloittavan oikeustaisteluita. Neuvottelutaidot korostuvat monissa tapauksissa ja ongelmia kannattaa pohtia yhdessä. Tästä huolimatta jotkut vanhemmat eivät kuitenkaan hyväksy omaan lapseensa koskemista ja suhtautuvat negatiivisesti tai vähintäänkin kriittisesti fyysiseen rajoittamiseen. Ihmiset ovat erilaisia ja suhtautuvat eri tavoin. Opettajien mukaan koulu pyrkii pitämään perheet tyytyväisinä ja perheiden kanssa toivotaan saavutettavan hyvät välit. Myös Ilmosen (2015) tutkimuksessa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin merkittävänä. Gellin (2011, 45–58) puolestaan korostaa ratkaisuja hakevaa työtettä, dialogia sekä kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista sovittelutyön periaatteina, joiden merkitys on nähtävissä myös tämän tutkimuksen vastaajien kokemuksissa.

Opettajat kokevat saavansa tukea fyysisen rajoittamisen tilanteisiin myös toisilta talon opettajakollegoilta. Opettajat kokevat pääosin hyötyvänsä muiden kollegoiden tuomasta turvasta fyysisen rajoittamisen tilanteissa. Kahden tai useamman opettajan tai muun aikuisen kanssa tuotettu rajoittamisen tilanne koetaan turvallisempaan sekä henkilökunnalle itselleen että oppilaille. Eräs opettaja kertoo muiden opetushenkilökunnan jäsenten menevän aina avuksi, mikäli jostain käytävältä kuuluu meteliä. Muiden antama tuki, kahvihuonekeskustelun purkutilaisuudet ja muu kollegoiden antama fyysinen ja henkinen tuki auttavat opettajia oikeaoppisessa toiminnassa. Usean silmäparin läsnäolo mahdollistaa myös oikeudellista turvaa todistajien läsnäolon vuoksi (Poutala 2010). Muiden aikuisten tuki voi olla myös välttämätöntä, jotta haasteellinen tilanne pystytään

hallitsemaan turvallisesti. Kollegoiden tuen tunnustaminen on linjassa Ilmosen (2015) ja Raittilan (2019) tutkimustulosten kanssa. Opettaja kuvaa tilannetta, jossa kollegoiden apu on ollut välttämätöntä:

*EO1: Mut se oli pakko ja siinä tarvittiin monta aikuista aina et saatiin se tilanne hallintaan yhteen huoneeseen... nii kolme aikuista tarvittiin, ku ikkunalla piti olla yhen ja ovella yhen ja sit vielä yks joka piti kiinni ku päästi et on siellä et hän karkaa tai ois karannu ikkunasta tai karkaski...*

Ohjaajien ja avustajien koetaan olevan todella tärkeitä, kun luokassa on haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita. Ohjaajan läsnäololla voi olla oppilaihin rauhoittava vaikutus. Hän kykenee, tai hänet voidaan suunnata, toimimaan juuri niiden oppilaiden kanssa, joilla tilanteet kärjistyvät useimmin. Opettajien mukaan ohjaajaresurssi saadaan tai ainakin pitäisi saada luokkaan silloin, kun luokassa on väkivaltaisia oppilaita. Ohjaajat voivat myös heidän mukaansa olla paremmin ohjeistettuja kohtaamaan haasteellista oppilasta. Osa opettajista antaa ohjaajien työlle myös suurta tunnustusta:

*LO1: Nii siis ohjaajathan on ihan äärettömän tärkeitä (muut myöntäilee) meille et tuolla pienten lasten puolella puukoululla et ohjaajat seisoo ku kaapit tietyissä kohissa tossa käytävällä ja...ne niinko tekee ihan huikeeta työtä...*

Kollegiaalisen tuen lisäksi myös moniammatillinen tuki koetaan tärkeänä. Opettajat tuovat esiin pedagogisen ryhmän, jossa voidaan pohtia oppilaan haasteellisen toiminnan ennaltaehkäisyä ja tarvittavia lisätoimenpiteitä. Pedagogisen ryhmän tapaamiset näyttäisivät olevan tärkeitä tilaisuuksia juuri haasteellisimpien tilanteiden läpikäymiseen. Tällöin paikalla on opettajien mukaan psykologi, kuraattori, erityisopettaja, rehtori ja mahdollisesti muuta moniammatillista työryhmää. Yhdessä haastattelukoulussa korostettiin psykiatrisen sairaanhoitajaresurssin mukanaan tuomaa konsultoinnin mahdollisuutta, joka nähtiin tärkeänä väylänä saada apua haasteellisiin tilanteisiin. Lisäksi kahdessa haastattelussa kahdesta eri koulusta ilmeni toive sosiaalik kasvattajan resurssista eli toisin sanoen henkilöstä, joka olisi erikoistunut fyysistä rajoittamista vastaavien tilanteiden ratkaisuihin, ja joka kykenisi tällaisia tilanteita hoitamaan koulussa. Eräs opettaja linjaa koulun tilanteen parantuvaa luonnetta:

*LO10: Pedagoginen ryhmä on semmonen, mikä kokoontuu joka toinen viikko ja se hän on tosi moniammatillinen et siinä on niinku rehtori, apulaisrehtori, terveydenhoitaja, erityisopettajista vähintään yksi, koordinaattori, koulukuraattori,*

*koulupsykologi ja psykiatrinen sairaanhoitaja, että siellä näitä käsitellään näitäkin asioita tasaseen tahtiin... ja se ei oo ollu kauheen pitkään näin kattava (LO12: ei joo) edustus...*

Moniammatillisuudessa ja avun saamisessa koetaan myös haasteita. Ongelmana voi olla moniammatillisen avun riittämättömyys tai sen saatavuus sekä huono informointi yhteistyöverkoston välillä. Opettajien puheesta välittyy turhautuneisuus byrokraattista ja kömpelöä järjestelmää kohtaan, jolloin oppilaan etu ei välttämättä aina ole tehokkaimmalla mahdollisella tavalla saavutettavissa. Eräs opettaja kertoo oppilaan palautumisesta sairaalakoulujaksolta siten, ettei koululle tullut mitään informaatiota jakson tapahtumista. Opettajista muutamat kertovat perheneuvolasta saadun avun kiteytyvän ajatukseen ”kouluympäristö on se paras hoito” tai ”turvallinen arki koulussa hoitaa parhaiten”. Vastaava ajatusmalli koetaan kuitenkin riittämättömänä varsinkin silloin, jos opettaja ei yksin pärjää haastavan lapsen kanssa. Joskus myös avun saanti voi vaatia aikaisempaa dokumentointia:

*LO5: Nii siis kyllä mää, jos mulla on paha tilanne jonkun kanssa ni kirjotan aina rehtorille ihan vaan siks et se tuskin ehkä jää viimeiseksi ja et sillä rehtorilla ois niinku kuva, et sitte mä en meinannu esim viimevuonna saanu lapsen kans apua, mut siinä vaiheessa ku lapsel on liikennemerkki kädes, siis semmonen iso, ni se huito näin ilmaa ja rehtori tuli paikalle, ni siin rupes sit myös tulee apua, ku oli se raportointi siin aiemmin, et se opettaja jää tosi yksin sen asian kanssa jos ei siihen myös ite pidä myös niinku tietys mäes esimiestä...*

## 4.2 Fyysisen rajoittamisen periaatteiden tietämys

### 4.2.1 Fyysiseen rajoittamiseen liitetty periaatteet ja säädösten tuntemus

Keskeisimpänä periaatteena opettajat tunnistavat turvallisuuden takaamisen kaikissa tilanteissa. Tämä periaate tunnustetaan myös muiden tutkijoiden toimesta (Ryan & Peterson 2004; Kyllönen & Rickman 2011). Fyysiseen rajoittamiseen johtavana syynä on usein se, että oppilas jollain tavalla aiheuttaa turvallisuusriskejä itselleen tai muille tilassa oleville.

*LO7: Se on ihan rautanen sääntö, et jos on mahdollista nii toinen aikuinen paikalle.*



Opettajat linjaavat yllä toisen aikuisen tilaan kutsumisen tärkeäksi periaatteeksi, joka tunnistetaan myös muissa tutkimuksissa (Röning 2013a, 157–160). Toisen aikuisen läsnäolon hyöty tunnistetaan myös esimerkiksi AVEKKI ja MAPA-koulutuksissa (Suomen mapakeskus; Savonia ammattikorkeakoulu). Opettajat tunnistavat lainsäädännön vaativan heiltä oppilaiden turvallisuudesta huolehtimista sekä muita opettajan velvollisuuksia. Opettajan tehtävä on huolehtia oppilaiden turvallisuudesta ja viihtyvyydestä koulussa (Opetushallitus 2014).

Periaatteina opettajat tunnistavat myös vähimmän haitan periaatteen sekä oman provosoitumisen välttämisen. Nämä periaatteet saavat tukea myös muista tutkimuksista (Kyllönen & Rickman 2011, 87–89; Hurme ja Kyllönen 2014, 191–204). Lisäksi opettajat tuovat esille dokumentointivelvoitteen ja lomakkeiden täyttämisen fyysisen rajoittamisen jälkipuinnissa, josta säädetään myös laissa (Perusopetuslaki 1998/628 29 §, 36 §):

*EO2: Nii ja sit sen lapsen semmonen kunnioitus et se täytyy tehdä jotenkin niin vähin vaurioin kuin mahdollista, että se lapsi säilyis sitte henkisesti ja fyysisesti mahdollisimman ehjänä et...*

*R1: Nii joo mä aattelin kans niit ohjeistuksii ja periaatteita, et kyllä meille selvää varmaan kaikille, et kuinka sen tulee olla kivutonta, turvallista (muut yhtyvät myhäillen) ja hallittua tämmösissä kokovartalohallinnassa, et se nyt on aika selvää, miten se tapahtuu.*

Monet opettajista tuntevat kuitenkin epävarmuutta fyysisen rajoittamisen käyttämistä kohtaan. Opettajien mukaan syinä tähän ovat esimerkiksi epätietoisuus oikeaoppisista keinoista, vähäinen ohjeistus, liian uhkaava tilanne tai oppilaan iso koko. Opettaja voisi pelätä tarttua näinkin äärimmäiseen toimenpiteeseen. Tätä ajatusta ei toisaalta voimoihiakaan, jos ohjeistuksessa tai koulutuksessa on puutteita. Huomion arvoista kuitenkin on se, että fyysisen rajoittamisen tilanteita esiintyi kaikissa haastattelukouluissa haastattelun hetkelläkin.

Opettajat tuntevat vallitsevan lainsäädännön tämän tutkimuksen aineiston mukaan heikosti. Kysyttäessä opettajilta, mitä he tietävät lain ja säädösten sanovan fyysisestä rajoittamisesta, oli vastauksista valtaosassa epäilevää sävyä tai suoranaista myöntymistä siitä, ettei säädöksiä tunnettu. Samanlaista epäröintiä aiheuttivat myös kysymykset oppilaitosten turvallisuussuunnitelmien sisällöistä. Ongelma kiteytyy opettajien mukaan siinä, että asiakirjat ovat pitkiä ja epäselviä, eikä näistä olevia tiivistyksiä

juurikaan ole saatavissa. Toisaalta, vaikka lakipykälää ei osatakaan ulkoa, on periaatteellinen toimintamalli opettajilla pääosin hallinnassa, ja keskeiset periaatteet ymmärretään maalaisjärjellä (Kyllönen & Rickman 2011; Hurme & Kyllönen 2014). Tästä huolimatta opettajat toivovat tarkempia ohjeistuksia ja yhteistä toimintatapaa fyysisen rajoittamisen tilanteiden ratkaisuihin.

#### 4.2.2 Opettajien saama koulutus ja ohjeistus

Haastateltavista moni toi esille saaneensa koulutuksen tai ohjeistuksen rehtorin kautta. Lähtökohtaisesti rehtori on aina vastuussa koulun henkilökunnan toiminnasta ja oikeaoppisesta perehdyttämisestä (Työturvallisuuslaki 2002/738 § 14; Poutala 2010, 36–37) asiassa kuin asiassa, joten on hyvä, että tilanteet kulkevat hänen kauttaan. Yhdessä haastatelluista kouluista ilmeni myös toimintatapa, jossa rehtori kutsutaan haasteelliseen tilanteeseen aina, ja varsinkin silloin, jos tilannetta ei osata ratkaista itse. Tällainen toimintatapa tuo toisaalta opettajalle turvaa vastuun siirtyessä rehtorille, mutta toisaalta on melko tehoton keino, mikäli tilanne vaatii nopean fyysisen puuttumisen. Lisäksi tällainen keino voi suuressa koulussa kuormittaa rehtorin työtä huomattavasti.

Tästä huolimatta monet opettajista kokevat ohjeistuksessa puutteita. Ajatusta siitä, että perehdyttämis- ja turvallisuuskansioihin tutustutaan itsenäisesti, pidetään opettajien keskuudessa turhan optimistisena. Kenties tähän ei ole aikaa varattu riittävästi tai tutustuminen jää muun toiminnan ohessa väliin. Opettajien mukaan asiakirjat päivittyvät jatkuvasti ja ovat turhan laajoja, eikä uutta informaatiota pystytä tai edes jakseta omaksua oman työn ohessa:

*EO4: Nii ja kyl ne joka vuosi tai tiedän et ne päivitetään (LO8 myötäilee) et kyl ne suunnitelmat on, mutta tavallaan just se, että meitäkin on niin hirveesti ja sitä asiaa on syksyllä niin hirveesti ja ne varmaan löytyy ja kaikkien pitäis ne lukee. On kriisisuunnitelmaa, turvallisuussuunnitelmaa, ni pitäis päivittää tasa-arvosuunnitelmat kuntoon, että täällä vaan on näitä miljoona, mut tää vaan on yks semmonen asia mikä kuitenkin on, että sitä palohommaaki harjoitellaan aika usein ja se on aika epätodennäkönen, et näitähän sattuu kuitenkin paljon useemmin, että (muut myötäilevät) sikäli toivois, että vähän niinku mietittäis, että miten näis toimittais...*

Turvallisuuskansioiden sisältö koetaan kattavana, mutta toisaalta osittain riittämättömänä fyysisen rajoittamisen osalta. Toinen rehtoreista kokeekin, että perehdyttämiseen olisi asian suhteen syytä panostaa enemmän. Hän linjaa myös automaattisesta

perehtymisestä turvallisuuskansioihin, jota edellä osa opettajista kritisoi. Haastatellut rehtorit avaavat asian ongelmallisuutta:

*R2: Siel ei itseasias kauheen paljoo tämmösestä kiinnipitotilanteesta, et siel on kyl kaikkia vaara ja uhkatilanteita mitä voi tulla, mut se on enemmänki sanotaanki et se ollu palo- ja pelastussuunnitelma, joka on sit kääntynyt turvallisuussuunnitelma-muotoon, et siel on tämmösii kriisiasioita ja tämmösii et... ei kauheesti niinku tähän tule mitää evästystä tai...mut meil on muutenki ollu tapetil tämmöset perehdyttämisasiat ja niihin voimallisesti saamista kättä pidempää niinku, et siin on työryhmä kuka sitä asiaa pohtii ja valmistelee ja tää ois varmaan semmonen jonka vois siihenki ottaa. Uudet työntekijät sitte tullessaan perehtyy automaattisesti näihin ja muut sitten tietysti kans...*

*R1: Mut joo turvallisuuskansio on tosi laaja et meil on siis Pirkanmaan seudun turvakansio et siinä on 420 sivua dokumenttiä et siinä on henkilöturvallisuusohjeistus 35 sivua, joista löytyy 2 sivua tähän liittyen, mut just se kaks sivua on sit meillä pidetty semmonen kolmen vartin viiva tunnin koulutus tähän liittyen. Et ei niissä kiinnipitotilanteissa kukaan lähde näitä kansioita tai askelmerkkejä hakemaan, et kyl tää on niinku semmonen tilanne et tää täytyy niinku olla sen verran jokaisella semmosta ymmärrystä, yleissivistystä et miten se tanssitaan...*

Varsinaista koulutusta fyysisestä rajoittamisesta ovat saaneet erityisopettajat ja toinen rehtoreista, mutta vain neljäsosa luokanopettajista. Koulutusta saanut rehtori toimii myös turvallisuuskouluttajana, joten edellä mainittujen lisäksi voidaan olettaa kahden muun luokanopettajan olevan asiasta valveutuneita, sillä kyseinen rehtori on heitä kouluttanut. Kaikki koulutusta saaneet olivat käyneet todennäköisesti AVEKKI-koulutuksen. Todennäköisesti siksi, etteivät opettajista kaikki muistaneet haastattelun hetkellä käymiensä koulutusten nimiä. Kaikissa ryhmissä päädyttiin kuitenkin siihen, että kyseessä oli juuri AVEKKI-toimintatapamalli. Koulutukseen osallistuneet pitivät AVEKKIA pääosin toimivana, mutta osa opettajista myös kritisoi koulutuksen soveltumattomuutta koulu-kontekstiin:

*EO2: Nii ja kyllä mulla tuli siitä AVEKISTA taas niinku semmonen olo et siihen alakoulun tarpeeseen se oli aika rajua settiä (muut yhtyvät) mitä siellä mentiin et jotenki... en tiiä vaikka markkinoilla olisikin, mut aattelin semmosia arjen kiinnipitokäytänteitä... koulutus vois olla ihan paikallansa, et kyllä mulle tuli siitä semmonen niinku psykiatrisen sairaanhoitajien tai ensihoitajien tapa pitää kiinni asiakkaita et...*

Soveltumattomuus ilmentyy opettajien kritiikin mukaan siinä, että koulutuksessa käydyt tilanteet eivät ole käytäntöön sopivia joko siitä syystä, ettei aina ole paikalla useampia aikuisia tai siksi, että menetelmät muistuttavat enemmän psykiatrisen sairaanhoidon tapaa kohdata haastavia asiakkaita. Eräs opettajista toivookin kouluun paremmin

soveltuva turvallisuuskoulutusta fyysisestä rajoittamisesta. Vastaava toive on myös todettu jo aikaisemmin (Savolainen 2001, 78; Kuisma 2014, 91).

Opettajista kaikki toivoivat, että fyysiseen rajoittamiseen tähtäävää koulutusta olisi jo opettajankoulutuksessa. Tällaista opintojen aikaista koulutusta ei myöskään kukaan ollut aikaisemmin saanut, jos ei huomioida satunnaisia valinnaisia kursseja, joita pari haastateltavista oli suorittanut. Toisen rehtorin mukaan vastaava kouluttaminen ei saisi olla täydennyskoulutuksen asia, vaan asiat tulisi hallita jo töihin tullessa. Mikäli vastaavia täydennyskoulutuksia tai opettajankokouksia aiheesta pidetään, eivät ne ole opettajien mukaan säännöllisiä vaan varsin harvinaisia. Koulutusten todetaan olevan vahvasti vapaaehtoisuuteen ja opettajan omaan kiinnostukseen kietoutuneita. Tästä huolimatta kaikille halukkaille ei ole ollut tarjolla fyysiseen rajoittamiseen liittyvää koulutusta. Eräs luokanopettajista kertoo, kuinka koulutusta joskus oli, mutta se oli suunnattu vain rehtoreille ja erityisopettajille. Koulutuksen puute voi synnyttää epätietoisuutta ja eräs opettajista kertoo pohtivansa tilanteissa sitä, toimiiko hän oikeaoppisten ohjeiden mukaisesti. Haastatteluissa toivotaankin opettajankoulutuslaitosten ottavan vastuulleen tulevien opettajasukupolvien oikeaoppinen fyysisen rajoittamisen ja väkivaltaisen oppilaan kohtaamisen kouluttaminen. Opettajista monet toivovat turvallisuutta edistävän toimintamallin kehittämistä, sekä selkeiden ja jäsenneltyjen ohjeiden saamista arjen työn helpottamiseksi. Asianmukaisen koulutuksen ja perehdytyksen merkitys tunnistetaan myös monissa muissa tutkimuksissa (Ryan & Peterson 2004; Kyllönen & Rickman 2011; Scheuermann ym. 2016).

#### 4.2.3 Jälkitoimenpiteet

Jälkitoimenpiteillä tarkoitetaan tässä kaikkea sitä toimintaa, joka toteutetaan fyysisen rajoittamisen tilanteiden jälkiselvittelyiden yhteydessä. Ilmoitusvelvollisuus (esimerkiksi puhelut) vanhemmille nähdään tässä kohdin ehdottoman tärkeänä ja jopa selkeimpänä yksittäisenä toimintaohjeena. Vanhemmille soitetaan usein työpäivän päätteeksi ja avataan tilanteiden kulkua. Tämän lisäksi opettajat linjaavat jälkitoimenpiteiksi dokumentoinnin, oppilaiden, opettajakollegoiden ja moniammatillisen yhteistyöryhmän kanssa käydyt keskustelut sekä omatoimisen purkamisen. Lisäksi opettajat erittelevät muutamia hyviä, toimiviksi todettuja keinoja ongelmien ratkaisun avuksi.

Opettajien mukaan fyysisen rajoittamisen tilanteet kirjataan aina jollakin tapaa. Dokumentointi antaa opettajille turvaa siitä, että rajoittamisen toimista on tarpeen vaa- tiessa tarvittavat selvitykset tilanteen kulusta. Opettajista monet tuovat esille erilaisten lomakkeiden (Liite 1 ja 2) täyttämisen dokumentoinnin välineenä. Toisen rehtorin mu- kaan lomakkeet täytetään tarkasti aina ensimmäisissä tilanteissa, joissa tiettyyn oppi- laaseen kohdennetaan fyysisen rajoittamisen toimenpiteitä. Mikäli tilanteet ovat tämän jälkeen toistuvia, jätetään dokumentointi vähemmälle, ja keskustellaan tarkemmin toi- menpiteiden jatkuvuudesta oppilaan vanhempien kanssa. Tällöin myös sovitellaan ja suunnitellaan koulun toiminnan periaatteet, sekä oppilaan haasteellisen käytöksen ra- joittamisen ja ennaltaehkäisyn toimintamallit, yhdessä vanhempien kanssa. Tilanteesta keskustelu fyysisesti rajoitetun oppilaan kanssa koetaan yleisesti tärkeänä, ja vastaavaa periaatetta korostaa myös aiempi tutkimus (Cacciatore 2007, 63–64):

*EO2: Ja tietty sitte sille lapsellekki jälkihoito, ettei se oo vaan niin et pidetään kiinni ja jätetään siihen, et sitte sovitussa kohdassa (LO5: vaikka seuraavana päivänä) niinkun rauhallisesti ja tunteellisesti ja kehittävästi, et mitä meille tapahtu ja mitä siinä jutussa tapahtu ja niinku miksi näin toimittiin...*

Oppilaan kanssa käydään läpi – niin pian kuin mahdollista – tilanteeseen johtaneet syyt, sekä perustellaan opettajan tekemä väliintulo. Haastatteluissa korostuu sensitiivinen lä- hestymistapa. Keskustelun lisäksi oppilaan päivää seurataan ja päivän päätteeksi voi- daan kysyä loppupäivän kulusta tai oppilaan voinnista. Oppilasta voidaan myös tarkkailla seuraavina päivinä ja kiinnittää häneen huomiota entistä enemmän. Tällainen toiminta- tapa syventää luottamusta oppilaan ja opettajan välillä (Greene 2006, 33–34; Röning 2013, 157–160). Erään opettajan mukaan oppilaat usein ymmärtävät toimineensa fyysi- sen rajoittamisen tilanteessa väärin. Joskus ongelmana on löytää tilanteen jälkeiselle keskustelulle aikaa. Kohdeoppilaan lisäksi vastaava keskustelu pyritään käymään opet- tajien mukaan myös koko luokan kesken, jonka tarkoituksena on selkeyttää opettajan puuttumiseen liittyviä syitä oppilaille sekä kerrata luokan sääntöjä. Tällä tavoin voidaan myös vahvistaa yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta luokassa. Esimerkiksi keskustelun kautta muut oppilaat voivat ymmärtää paremmin fyysisesti rajoitetun oppi- laan toiminnan perusteita, eikä rajoitettu oppilas siten joudu niin helposti hyljeksityksi kavereiden keskuudessa.

Opettajat kertovat purkavansa tilanteita myös itsenäisesti. Fyysisen rajoittamisen tilanteen jälkeen opettajat käyvät usein huokaisemassa luokan ulkopuolella. Eräs opettaja kertoo prosessoivansa asiaa lenkkeilyn yhteydessä. Osa opettajista keskustelee myös oman kotiväkensä kanssa haastavista tilanteista ja purkaa heidän kanssaan työn kuormitusta. Joskus opettajat joutuvat myös perustelemaan itselleen omaa toimintaansa:

*LO2: Sit jälkikäteen tulee sieltä et huhheijakkaa, et teiks mä tän nyt huonosti ja tulee tästä nyt jotaki sanomista tai et jotenki sen perustele itelle sillai, et täs ei ollu muuta mahdollisuutta ja tää meni näin... Mut on siinä se et jokakerta käy päässä, tai ainaki minä oon miettiny, et käy läpi sen mitä, et oliko tää nyt se mitä piti tehdä...*

Fyysisen rajoittamisen tilanteiden purkaminen koetaan vaikuttavan myös omaan työssä jaksamiseen. Onhan ymmärrettävää, että tunnekuohussa ja ärsyyntyneenä työnkuva on haastavampi. Eräs opettajista toteaa, että tuntia on mukavampi jatkaa, kun ensin pyyhkii hikipisarat otsalta ja suoristaa vaatteitaan. Opettajat toteavat myös, ettei tilanteita kannata jäädä muistelemaan, jotta työ säilyy mieluisana. Joskus on myös mahdollista, että tilanne ratkaisee ikään kuin itse itsensä. Eräs opettajista kuvailee tapausta, jossa lapsen anteeksipyyntöä kautta syntyy molemminpuolinen tunteiden purkautuminen ja läheisyys.

Opettajat kokevat, että tilanteiden purkamisen haasteena voivat olla avun saamattomuus, lomakkeiden lähettämisen ongelmallisuus (paljon paperitöitä), oppilaan anonymiteetin säilyttäminen purkukeskusteluissa sekä vuorovaikutukseen pääsemisen vaikeus oppilaan kanssa. Tilanteiden purkaminen voi erilaisten haasteiden kulminoituessa kasautua pitkäksi prosessiksi.

## 5 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä ja tietämystä fyysisestä rajoittamisesta ja sen käyttämisestä alakoulussa. Tutkimuksessa kokemuksia ja tietämystä koskevat tutkimuskysymykset jaoteltiin erilleen (kuvio 6, luku 4). Muodostetut tulosten alaluvut antavat kuvan siitä, millaisia asioita opettajat liittivät fyysisen rajoittamisen viitekehykseen. Tässä luvussa tiivistetään keskeiset tutkimuksen tulokset yhteen, pohditaan taustalla olevia merkityksiä sekä jäsennetään jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

### 5.1 Kokemukset fyysisestä rajoittamisesta

Aineiston analyysin avulla opettajien kokemukset on jäsennelty viiden eri luvun alle. Tulokset on muodostettu opettajien määrittelemien fyysisen rajoittamisen luonteenomaisuuksien, rajoittamiseen johtaneiden syiden, ennaltaehkäisevien toimenpiteiden, opettajien kokemien tunteiden sekä vanhempien ja moniammatillisen yhteistyöryhmän tuomien kokemusten pohjalta. Kaikkien lukujen käsittely on tärkeää, jotta saadaan kokonaisvaltainen käsitys opettajien kokemusten pohjalta.

Fyysisen rajoittamisen menetelmät näyttäytyvät kokemuksissa hankalina ja epäselvinä. Opettajat eivät halua lähteä rajoittamaan oppilasta vaan toimenpide koetaan vastenmielisenä, mutta toisinaan pakollisena. Terminologinen sekavuus on yksi syy tähän, eikä selvää eroa rajoittamisen, ohjaamisen ja rauhoittamisen välille osata asettaa arjessa. Äkillisen ja nopeasti leimahtavan luonteen (Cacciatore 2007, 68) vuoksi fyysisen rajoittamiseen kaivataan avuksi selkeitä toimintamalleja, jollaisia ei ole opettajien mukaan toistaiseksi juurikaan saatavilla. Tämä tutkimustulos on varsin mielenkiintoinen. Opettajien oletetaan toimivan virkavelvollisuuttaan vastaavalla tavalla huolehtimalla lasten turvallisuudesta ja hyvinvoinnista (Poutala 2010; Opetushallitus 2014), mutta samalla heille ei anneta tarpeeksi tietoa tai ohjeistuksia haastavien tilanteiden kohtaamiseen.

Fyysistä rajoittamista käytetään opettajan työssä melko harvoin ja osa opettajista voi välttyä siltä kokonaan. Opettajan luonne ja toimintatavat voivat vaikuttaa fyysisen rajoittamisen tarpeen yleisyyteen. Tämän asian tarkempi analyysi jää kuitenkin tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Opettajat tunnistavat myös tilojen ja oppiaineiden (esimerkiksi liikunta) vaikuttavan toisinaan rajoittamisen todennäköisyyteen. Rajoittamisen toimenpiteet kohdistuvat pääosin alkuopetuksen oppilaisiin.

Fyysisen rajoittamisen yleisyyttä on vaikeaa arvioida. Ensinnäkin kirjatut rajoittamisen tapaukset eivät ole julkista tietoa. Toiseksi fyysinen rajoittaminen näyttäytyy tässä tutkimuksessa usein toistuvana ja samoihin henkilöihin kohdistuvana. Lisäksi pitkittyviä rajoittamisen tapauksia ei enää tarkasti kirjata, jos ollenkaan. Opettajat tunnistavat haastatteluissa viitteitä siitä, että rajoittamisen tarve voi olla kasvussa. Tähän eräinä syinä voidaan esittää erityisryhmien alasajoa ja erityistä tukea tarvitsevien lasten integrointia tavallisiin kouluryhmiin. Tässä tutkimuksessa opettajat linjaavat oppilaan erityisvaikeuksien tai diagnosoitavissa olevien oireiden olevan usein fyysisen rajoittamisen taustatekijöinä. Edelliset väittämät nostavat esille huolta siitä, voiko tällainen inklusion ideaalin karkea tavoittelu lisätä oppilaiden levotonta ja haasteellista käyttäytymistä sekä myös osaltaan vaikuttaa fyysisen rajoittamisen tarpeen lisääntymiseen tulevaisuudessa. Ilmiön taustoja korostaa esimerkiksi Ojalan (2017) tutkimus, jonka mukaan opettajat tunnistavat oppilaan oireilun, mutta eivät osaa kunnolla kohdata oppilasta tai puuttua hänen toimintaansa. Kunnallisissa peruskouluissa näkyy Ojalan mukaan ”poislähtämisen kulttuuri”, jossa erityisvaikeuksista (esimerkiksi psyykkiset oireet) kärsivä oppilas halutaan pois koulusta. (Ojala 2017, 114–115.) Vastaava epätietoisuus näyttää vaikuttavan myös tämän tutkimuksen taustalla. Tämän lisäksi tuen saannissa on tunnistettu koulukohtaista vaihtelua ja eikä varhainen puuttuminen toimi kunnolla (Ruutu 2019, 230). Tähän ongelmaan olisi syytä tarttua hallinnollisin keinoin.

Syynä oppilaan fyysiseen rajoittamiseen on turvallisuuden takaaminen. Koulun vastuulla on turvallisen oppimisympäristön ylläpitäminen (Opetushallitus 2014, 14), joten on selvää, että opettajien on puututtava oppilaan uhkaavaan käytökseen. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi väkivaltainen käytös tai tapaturma-altis toiminta. Oppilas ei siis itse aina välttämättä ymmärrä tuottamaansa vaaraa. Opettajat tunnistavat rajoittamisen olevan joskus myös turvallisuutta lisäävä tekijä, sillä opettajan puuttuessa oppilaat ymmärtävät hänen huolehtivan heistä (Lämsä 2009, 56; Hurme & Kyllönen 2014,



166). Turvallisuuden tunteen kokemuksella on merkittävä vaikutus rajoittamista ehkäisevänä tekijänä (Kyllönen & Rickman 2011, 87; Hurme & Kyllönen 2014, 37–42). Opettajien onkin turvallisuuden tunteen tavoittelussa panostettava luokan ryhmädynamiikkaan, yhteisöllisyyden lisäämiseen sekä huomioitava kaikkien oppilaiden tasavertainen kohtelu.

Fyysinen rajoittaminen koetaan porrastetun toimintamallin viimeisenä vaiheena, jota ennen pyritään toteuttamaan muut mahdolliset oppilaan haastavaa käytöstä ehkäisevät menetelmät. Keskeisenä ennaltaehkäisevänä keinona opettajat esittelevät oppilaantuntemuksen. Kun on ollut oppilaan kanssa kauan tekemisissä ja oppii tuntemaan oppilaan haasteet ja vahvuudet sekä ymmärtämään hänen toimintamallejaan, on luonnollista osata ennakoida oppilaan eleistä ja toiminnasta potentiaali tuottaa haastavaa käytöstä. Fyysistä rajoittamista ei saisi opettajien mukaan tuottaa oppilaalle vieras aikuinen, sillä se voi lisätä turvattomuuden kokemusta ja olla näin haitallista.

Haasteellista käytöstä voi ennaltaehkäistä, vaikei opettaja tuntuksikaan oppilaitaan hyvin. Oppilaan tuntemuksen lisäksi ennaltaehkäisevinä keinoina esitellään struktuuri (esimerkiksi säännöt), suunnittelu, apuvälineet (esimerkiksi painetyyny ja kuvakortit) käyttö, toiseen tilaan siirtyminen ja toisen aikuisen kutsuminen. Kaikki nämä ovat niitä porrastetun mallin keinoja, joilla pyritään välttämään fyysisen rajoittamisen tilanteeseen joutuminen. Lisäksi opettajan äänenkäytöllä, auktoriteetilla sekä johdonmukaisella ja rauhallisella toiminnalla nähdään olevan ennaltaehkäiseviä vaikutuksia. Konkreettisia keinoja ennaltaehkäisemiseen ovat opettajien mukaan lähestyminen, läsnäolon luoma kontrolli, fyysinen kosketus (esimerkiksi käden laittaminen hartialle tai silittäminen), oppilasta kiinnostavan tekemisen luominen, oppilaan ja opettajan hengähdystauot, taitojen harjoittelu, opettajan eleiden ja ilmeiden merkitys, sanallistaminen, puhuminen, joustavuus, oppituntien huolellinen valmistelu, palaute sekä rajojen asettaminen. Keinot nähdään kuitenkin toimivan yksilöistä riippuvaisesti, joten opettajan on kokeiltava, millainen ehkäisevä menetelmä toimii juuri oman luokan tai oppilaan kohdalla.

Mitä haastavamman fyysisen rajoittamisen tilanteen opettaja joutuu kohtaamaan, sitä tärkeämmiltä näyttävät opettajan oman toiminnan säätely ja tunteiden hallinta. Opettajat tunnistavat turhautumisen, pettymyksen, epätietoisuuden, kuormittavuuden ja epäonnistumisen tunteita sekä kokevat fyysisen rajoittamisen tilanteet raskaina. Keinojen käyttöä ei siis pidetä mieluisana, mutta joskus tähän on opettajien mukaan

ryhdyttävä. Tästä huolimatta rajoittamisen jälkeen tunnistetaan myös positiivisia tunteita, joita voi syntyä silloin, kun on saatu apua itselle tai oppilaalle, on selviytetty onnistuneesti tilanteesta tai tunnettu pätevyyttä hoitaa tilanne itsenäisesti. Opettajat kantavat kuitenkin huolta oppilaiden mahdollisista pelon ja ahdistuksen tunteista. Oppilaiden kokemat tuntemukset jäävät kuitenkin muilta osin tutkimuksen ulkopuolelle ja vaativat lisätutkimusta.

Vanhemmat ovat koulun ohella merkittävässä roolissa oppilaan kasvatuksessa, ja koulun ja kodin yhteistyö tunnistetaan tärkeäksi (Lämsä 2009, 55; Sisäasiainministeriö 2010, 7–8; Opetushallitus 2014, 34–36). Kodin ja koulun yhteistyö koetaan tässä tutkimuksessa pääsääntöisesti toimivaksi. Tiedonvaihtoa käydään jatkuvasti osapuolten välillä ja toimintatavoista neuvotellaan erityisesti haastavien tilanteiden yhteydessä. Vanhemmat pyrkivät yleisesti auttamaan koulua kasvatuksessa ja suhtautuvat koulun toimintaan positiivisesti ja kannustavasti. He usein joko antavat koulun hoitaa haasteelliset tilanteet tai pyrkivät itse osallistumaan ratkaisuihin. Joidenkin opettajien mukaan vanhempien apua voidaan hyödyntää tilanteessa, jossa opettaja ei koe oikeutensa riittävän. Tässä kohdin voi kuitenkin syntyä ongelmia, jos vanhempi ratkaisee tilanteen sopimattomilla keinoilla tai esimerkiksi vahingoittaa muita oppilaita.

Apua ei ole kuitenkaan aina saatavissa. Esteinä voivat olla esimerkiksi vanhempien työajat tai kiinnostuksen puute. Luottamus kodin ja koulun välillä nähdään tärkeänä ja sitä vahvistavat muun muassa toimenpiteistä etukäteen neuvottelemisen, ilmoittaminen ja keskusteleminen. Kuitenkaan kaikki vanhemmat eivät hyväksy oman lapsensa fyysisistä rajoittamista. Tässä tutkimuksessa syyt tähän jäävät aineiston ulkopuolelle. Ilmoisen (2015, 53–54) tutkimuksen mukaan vanhemmat, jotka eivät pidä lapsensa käyttäytymistä ongelmallisena, eivät myöskään hyväksy kiinnipitämistä. Tämän tutkimuksen valossa opettajien pyrkimys on pitää perheet tyytyväisinä, joten voidaan olettaa, ettei fyysisistä rajoittamista käytetä, mikäli vanhemmat eivät sitä hyväksy tai ainakin tällöin toiminnasta neuvotellaan tarkasti etukäteen.

Kollegiaalinen tuki koetaan fyysisen rajoittamisen yhteydessä tärkeänä. Toinen aikuinen tuo tilanteessa oikeudellista turvaa sekä turvaa kohdata suurikokoisenkin oppilaan haastavaa käytöstä. Opettajat antavat tunnustusta myös ohjaajien ja avustajien tuomalle panokselle. Ohjaaja tulisi heidän mukaansa saada luokkaan aina silloin, kun luokassa on väkivaltaan taipuva tai aggressiivinen oppilas. Opettajat näkevät myös

moniammatillisen yhteistyöryhmän tuoman tuen hyödyn, kuten pedagogisen ryhmän keskustelut ja moniammatillisen konsultaatiomahdollisuuden. Toisaalta tuki koetaan monesti riittämättömänä sekä vaikeasti saavutettavana. Avun saanti saattaa vaatia aikaisempaa näyttöä oppilaan haastavasta käytöksestä, jolloin dokumentoinnin merkitys korostuu. Avuksi esitetään sosiaalikasvattajaa, mutta tällainen mahdollisuus voi kaatua resurssikysymyksiin.

Tiedonsiirto koulun ja moniammatillisen ryhmän välillä on opettajien mukaan liian heikkoa. Järjestelmältä toivotaan joustavuutta, jotta oppilaita voidaan auttaa parhaimmalla mahdollisella tavalla. Ongelmana tiedonsiirrossa voi olla yhä etenevä tietosuojakäytänteiden tiukkeneminen, joka vaikuttaa oppilaan tietojen siirtämiseen myös ammattikunnan sisällä (Perusopetuslaki 1998/628 § 40, § 41). Tällöin tärkeät ja huomionarvoiset asianhaarat voivat jäädä tietoturvasyistä kertomatta.

## 5.2 Periaatteiden tietämys fyysisestä rajoittamisesta

Periaatteiden tietämystä fyysisestä rajoittamisesta lähestytään luvussa kolmen teeman kautta. Opettajat nimesivät fyysiseen rajoittamiseen liittämäänsä säädöksiin pohjautuvia periaatteita, koulutuksia ja ohjeistuksia sekä jälkitoimenpiteisiin liittyviä asioita. Säädöksiin pohjautuvia periaatteita kysyttäessä opettajat linjasivat myös osaa edellä mainituista toimintatavoistaan periaatteiksi. Tärkeimpänä periaatteena korostui turvallisuuden tavoittelemisen eli keinojen käyttö tilanteessa, jossa oppilas on vaaraksi itselleen tai muille. Opettajat tunnistavat myös oman velvollisuutensa huolehtia oppilaiden turvallisuudesta.

Periaatteiksi opettajat nimeävät edellisen lisäksi toisen aikuisen kutsumisen, kirjaamisen, provosoitumisen välttämisen ja lievimmän haitan periaatteen. Toisen aikuisen avulla nähdään olevan omaa toimintaa helpottava sekä valvontaa ja oikeusturvaa lisäävä vaikutus, jotka näyttäytyvät säädösten valossa tärkeiltä. Jos opettajaa esimerkiksi epäillään virkavelvollisuuden rikkomisesta tai pahoinpitelystä fyysisen rajoittamisen tilanteen jälkipuinnissa, on toinen aikuinen tärkeässä todistajan roolissa (Poutala 2010). Toisen aikuisen läsnäololla voidaan todentaa tapahtumien kulkua esimerkiksi silloin, kun oppilaan ja opettajan käsitykset tilanteesta ovat eroavaiset. Kirjaaminen on puolestaan

toimenpiteenä merkittävä, sillä sen kautta voidaan todentaa opettajan jo aiemmin puuttuneen oppilaan käytökseen tai saada tietoa oppilaan aikaisemmasta toiminnasta ja taustoista. Kirjaamisen kautta on myös mahdollista saada oppilaalle apua helpommin, sillä kirjausten pohjalta voidaan määrittää esimerkiksi oppilaan käytöshäiriöiden kestoja. Lievimmän haitan periaatetta noudattamalla opettajan voi nähdä toimivan oikeaoppisesti (Hurme & Kyllönen 2014, 191–194), joten tämä tulisi pitää mielessä aina strategiaa valitessaan. Suunnitelmallisuus pienimmän haitan periaatteen noudattamisesta on nähtävissä tutkimuksessa, sillä opettajat kertovat miettivänsä ennen puuttumistaan sopivaa menetelmää ja tarpeeksi tehokasta toimenpidettä.

Merkittävänä tutkimustuloksena voidaan pitää opettajien epätietoisuutta fyysisen rajoittamisen keinoista. Tämän vuoksi myös menetelmiä pelätään käyttää. Syinä voivat olla epäselvät ohjeistukset tai tulkinnanvarainen lainsäädäntö aiheeseen liittyen. Opettajista valtaosa ei myöskään hallitse oppilaitosten turvallisuussuunnitelmien sisältöjä. Tähän syyksi he linjaavat dokumenttien jatkuvan päivittymisen sekä pitkien ja epäselvien sisältöjen sisäistämisen ongelmallisuuden. Opettajan työn ollessa kiireistä, on ymmärrettävää, ettei päivityksiin ja sisältöihin ehditä paneutumaan kunnolla ajan kanssa. Opettajat myös kritisoivat hallinnon optimismia siitä, että opettajien odotetaan automaattisesti perehtyvän ajanmukaisiin suunnitelmiin. Tässä kohdin toiveena onkin selkeyttäminen ja tiivistäminen. OAJ:n työolobarometrin (2018) mukaan vuosina 2015–2017 vain reilussa puolessa oppilaitoksissa oli käyty läpi oppilaitosten turvallisuussuunnitelmia. Hätä- ja onnettomuustilanteisiin harjoitellaan osittain hyvin, mutta osittain huonosti. Lähes kaikkialla oli harjoiteltu tulipalotilanteissa toimimista, mutta onnettomuus- ja vaaratilanteiden sekä aseellisten hyökkäysten harjoitukset ovat harvinaisia. (OAJ työolobarometri 2018, 16.) Oikeaoppinen koulutus ja toimintaohjeiden läpikäymisen olisivatkin paikallaan. Selkeän toimintamallin puuttuminen on erityisen huolestuttavaa siksi, että jokaisessa koulussa rajoittamista käytettiin tutkimushetkellä säännöllisesti joihinkin oppilaisiin. Vaikka tutkimustulokset antavat edellä huolestuttavia piirteitä, näyttävät opettajien tilanteissa käyttämät toimintamallit pääasiassa oikeaoppisilta (ks. Hurme & Kyllönen 2014). Tämä tutkimus kohdistuu vain pieneen joukkoon aiheesta kiinnostuneita opettajia, joten tutkimustulosten perusteella ei saada tietoa opettajien käyttämien toimintamallien oikeellisuudesta laajemmassa mittakaavassa ja aiheesta tarvittaisiin kattavaa lisätutkimusta.

Haastatelluilla opettajilla koulutusta on yli puolella. Moni kertoo myös saaneensa ohjeistusta tai koulutusta rehtorilta, mutta eivät osaa eritellä tätä tarkemmin puheen jäädessä yleiselle tasolle. Varsinaisen fyysisen rajoittamisen koulutuksen saaneet opettajat puhuvat AVEKKI-koulutuksesta, jota pidetään pääosin toimivana (ks. Savonia ammattikorkeakoulu). Jotkut opettajista nostavat esille huolen siitä, ettei AVEKKI sovellu hyvin koulukontekstiin sen vaatiessa monen aikuisen läsnäolon. Tässä tuloksessa on riskitietoisuutta suhteessa siihen, että opettajat luokittelevat toisen aikuisen läsnäolon tärkeäksi. Opettajat toivovat kouluun paremmin suunnattua koulutusta. Koulutusta on opettajien mukaan tarjolla erityisopettajille ja rehtoreille, mutta ei luokanopettajille. Koulutus näyttää perustuvan useasti vapaaehtoisuuteen ja opettajan omaan aktiivisuuteen, eikä sitä ole saatavilla kaikille halukkaille. Vain alle puolilla haastatteluun osallistuneilla luokanopettajilla on fyysisen rajoittamisen koulutus. Tilanne on haastava, sillä Ryanin ja Petersonin (2004, 164) mukaan fyysistä rajoittamista ei tulisi suorittaa ilman asianmukaista koulutusta. Koulutus saattaa olla harvinainen luokanopettajien keskuudessa, sillä haastatteluun osallistuneilla opettajilla oli käsiteltävästä aiheesta kokemusta tai muuta tietämystä ja valveutuneisuutta, joita ei voi olettaa olevan kaikilla opettajilla. Tutkimus voi näiltä osin olla riittämätön eikä siis anna kuvaa koko opettajakunnasta.

Tässä tutkimuksessa opettajat tunnistavat puutteen opettajankoulutuksen antamasta haastavan oppilaan kohtaamisen tai fyysisen rajoittamisen koulutuksesta. Tutkimustulos on huolestuttava, mutta jo aikaisemmin tunnistettu. Raittilan (2019, 57–58) ja Turusen (2018, 49) tutkimuksessa tunnistettiin opettajankoulutuksen vastaava puute ja Ilmosen (2015, 57–58) tutkimuksessa 90 prosenttia vastaajista toivoi opettajankoulutukseen enemmän fyysisen rajoittamisen koulutusta. Opettajan peruskoulutuksen pitäisi-kin antaa enemmän välineitä haastavan oppilaan kohtaamiseen (Hurme & Kyllönen 2014, 249–250). Myös tässä tutkimuksessa opettajat toivovat päivitystä opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuksessa kohdataan oppilaita konkreettisesti harjoittelujen yhteydessä ja näissä pääsee mahdollisuuksien mukaan näkemään haastavia tilanteita ja niiden ratkaisumalleja. Omassa opettajankoulutuksessa opettajan voimankäyttö-ominaisuuksia on kuitenkin sivuttu vain yhdellä luennolla. Lisäksi haastavan oppilaan kohtaamisesta ei ole harjoiteltu ollenkaan tai jos on, on sitä vain sivuttu jonkin muun asian yhteydessä. Voisiko opettajaopiskelijoille kuulua opintoihin jonkinlainen oppilaitoksen turvallisuusjakso, jossa harjoiteltaisiin kohtaamaan esimerkiksi väkivallan uhkaa?

Koulutuksen ja ohjeistuksen lisäksi opettajat tuovat ilmi fyysisen rajoittamisen jälkitoimenpiteisiin liittyviä periaatteita. Näitä ovat opettajien mukaan vanhemmille ilmoittaminen, dokumentointi, oppilaiden, opettajien ja moniammatillisen yhteistyöryhmän välinen keskustelu sekä omakohtainen purkaminen. Dokumentointi koetaan työläänä, mutta tarpeellisena (esimerkiksi oikeusturva ja avun saanti). Dokumentointi tehdään opettajien mukaan tarkasti ensimmäisillä kerroilla, mutta toistuvien tilanteiden jatkuessa dokumentointi jää vähemmälle. Opettajan käyttäessä voimakeinoja, tulisi tapahtumat kirjata aina (Perusopetuslaki 1998/628 § 29, § 36). Laki ei siis anna mahdollisuutta kirjaamisen poisjättämiseen, vaikka se olisi kuinka toistuvaa. Opettajien mukaan toistuvissa tilanteissa keinoista keskustellaan ja neuvotellaan vanhempien kanssa.

Keskustelut ovat tärkeässä roolissa fyysisen rajoittamisen jälkipurussa. Opettaja käy keskustelun tapahtumasta, siihen johtaneista syistä ja jatkotoimenpiteistä sekä oppilaan että muun luokan kanssa (esimerkiksi luokan sääntöjen kertaus). Rajoitetun oppilaan kanssa voidaan käyttää purkamisen apuna erilaisia lomakkeita (ks. Liite 2). Usein oppilas tunnistaa toimineensa tilanteessa väärin ja pyytää anteeksi. Joskus vuorovaikutukseen on kuitenkin vaikea päästä. Mielenkiintoista on, ettei purulle ole helppoa löytää sopivaa aikaa. Voiko purkutilanne jäädä tästä syystä tekemättä? Jos näin käy, millaisia vaikutuksia sillä on.

Omakehtainen läpikäyminen auttaa opettajaa purkamaan omat negatiiviset tunteensa. Erilaisia keinoja purkamiseen ovat esimerkiksi hengähdystauko tai juoksulenkki. Osa opettajista hakee vertaistukea myös kollegoilta tai kotiväeltä, mutta tässä kohdin on tärkeää muistaa opettajan vaitiolovelvollisuus (Perusopetuslaki 1998/628 § 40, § 41). Jos tilannetta ei pureta kokonaisvaltaisesti, voi se erilaisten haasteiden kulminoituessa kasautua pitkäksi prosessiksi.

### 5.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimuskysymykset

Suomessa fyysisen rajoittamisen ilmiötä tarkastelevia tutkimuksia on löydetty vain opinäytetöiden tasolla ja aihe vaatisi lisätutkimusta eri näkökulmista, varsinkin kun opettajat kokevat rajoittamisen tarpeen olevan kasvusuhdanteessa. Tutkimuksen vahvuutena on ilmiön tutkimustiedon vahvistamisen lisäksi monipuolinen haastateltavien joukko,

sillä aikaisemmin käsitelty aihe on rajoittunut lähinnä erityisopettajien työhön (vrt. Ilmonen 2015; French & Wojcicki 2018; Raittila 2019). Luokanopettajat ja rehtorit ovat ryhmänä kuitenkin merkittävä osa suomalaista alakoulua, jolloin myös heidän kokemuksensa ovat keskeisiä. Tutkimuksen kautta ilmiöstä voidaan saada uutta tietoa sekä vahvistaa vanhaa. Tutkimus tarjoaa ponnistuslautaa laajemmalle yhteiskunnalliselle ymmärrykselle ja tutkimukselle. Lisäksi tutkimus tarjoaa tietoa kasvatustieteellisen kentän käytännön työn avuksi.

Tutkija, tutkittava ja lukija tulkitsevat kukin omista lähtökohdistaan tutkimusta. Tulkinnaalliset erimielisyydet ovat ymmärrettäviä ja luonnollisia. Hirsjärvi, Remes ja Sajaavaara puhuvat teoreettisesta konstruktioista, jossa kunkin edellä mainitun yksilön tulkinnallisilla sykleillä on edellisistä huolimatta yhtenevän tulkinnan alue. (Hirsjärvi ym. 2009, 229–230.) Tutkijan on siis tiedostettava tulkinnallisuuden erilaiset mahdollisuudet ja ymmärtää ne tuloksien päätelmissä. Tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan aineistoa objektiivisesti, vaikkei tämä ole koskaan täysin mahdollista varsinkaan laadullisin menetelmin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa erityisesti opettajien kokemuksia ja tähän tarkoitukseen laadullinen haastattelumenetelmä oli sopiva vaihtoehto. Tässä tutkimuksessa aineisto koostui 17 opetushenkilökunnan jäsenen haastattelusta, joka on toisaalta ymmärryksen lisäämisen ja tämän tutkimuksen tavoitteiden valossa riittävä määrä, mutta toisaalta ei tarjoa tilastollista tietoa fyysisen rajoittamisen yleisyydestä, haasteista ja hyödyistä. Näiden saavuttaminen vaatisi tutkittavien määrän lisäämistä ja kvantitatiivisten menetelmien hyödyntämistä.

Tutkimuksen menetelmällisenä rajoituksena voidaan pitää ryhmähaastattelun tuomia ongelmia. Ryhmähaastattelu tarjoaa haastateltaville helpon lähestymistavan sekä tutkijalle keinon saada tietoa nopeasti, mutta voi toisaalta rajoittaa ryhmän hiljaisempia jäseniä. Vaikka opettajien toimintamallit näyttäytyvät tuloksissa pääosin oikeaoppisilta, onko mahdollista, että tässä kohdin tietämätön opettaja on ollut ryhmässä vaiti ja vain mukailut muiden ajatuksia. Tämä voi osaltaan vääristää joitakin tutkimustuloksia ja se on sekä tutkijana että lukijana tiedostettava. Lisäksi tutkimukseen osallistuneista opettajista valtaosa oli jo jollakin tasolla valvutuneita aiheesta. Tämä toisaalta mahdollisti riittävän tutkimustiedon tähän tutkimukseen. On lisäksi mahdollista, että jotkut opettajat saattoivat osallistua myös siksi, että halusivat vain aiheesta lisää tietoa. Jatkossa tutkimus olisi joka tapauksessa hyvä toteuttaa satunnaisella otannalla

opettajakunnasta. Tässä tutkimuksessa tutkimukseen lähteminen oli opettajien oman kiinnostuksen varassa.

Tutkimus fyysisestä rajoittamisesta koulukontekstissa jää tämän tutkimuksen puitteissa vielä rajalliseksi. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden näkökulmia fyysisestä rajoittamisesta. Millaisena oppilaat kokevat tilanteet sekä ulkopuolisina että rajoitettuna ollessaan? Lisäksi jälkiselvittelyissä olevien keskustelujen merkityksiä sekä niiden käytön yleisyyttä olisi syytä selvittää tarkemmin.

Tutkimusaineiston kautta huomio kiinnittyi muutamiin ilmiöihin, joiden yhdistäminen tähän aiheeseen voisi lisätä fyysisen rajoittamisen ymmärrystä. Digitalisoitumisen kautta vahvistunut älypuhelisten vallankumous mahdollistaa kouluissa kuvaamisen. Lähes jokaisella oppilaalla on nykyisin puhelin, jolla voidaan taltioda tilanteita. Kuinka kuvaaminen vaikuttaa opettajan työhön ja onko sillä toimintaan vaikuttavia seurauksia? Onko fyysisellä rajoittamisella ja kuvaamisella jonkinlaisia kausaalisuhteita? Lisäksi jatkotutkimusta vaatisi inklusion toteutuminen hyötyineen ja haasteineen, sillä tämän tutkimuksen tulosten avulla voidaan päätellä inklusion tai oikeastaan sen väärinymmärtämisen vaikuttaneen luokkahuoneiden levottomuuteen ja fyysisen rajoittamisen lisääntyvään käyttöön. Tutkimustulos ei kuitenkaan ole tällä tutkimuksella yleistettävissä vaan vaatisi jatkotutkimusta.

Jatkossa olisi tärkeää keskittyä opettajankoulutuksen ja turvallisen oppimis- ja työympäristön kehittämiseen sekä tietoisuuden lisäämiseen. Tämä tutkimus antaa näkökulman fyysisen rajoittamisen ilmiöön ja sen taustoihin. Tutkimuskoulujen avuksi on tuotettu tämän tutkimuksen avulla materiaalipaketti, jossa tiivistetään keskeiset opettajan lakisääteiset oikeudet sekä fyysisen rajoittamisen käytänteet ja taustat. Toivon, että myös muut asiasta kiinnostuneet voivat hyödyntää tätä tutkimusta käytännön työnsä apuna.



## 6 LÄHTEET

- Aurela A. 1995. Käytöshäiriöisten lasten ja nuorten kiinnipitohoito - "Pitävä" vastaus erääseen nyky-yhteiskunnan ongelmaan. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämisskeskus. Aiheita: 31/1995. Helsinki: Stakes.
- Barlow, D. 1989. Therapeutic holding: Effective intervention with the aggressive child. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services* 27(1), 10–14.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Campinha-Bacote, J. 2002. The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181–184.
- CCBD. 2009. Position summary on the use of physical restraint procedures in school settings. *Behavioral Disorders*, 34(4), 223–234.
- Day, D. M. 2002. Examining the therapeutic utility of physical restraint and seclusion with students and youth: The role of theory and research in practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(2), 266–278.
- Fields, L. 2004. Handling student fights: Advice for teachers and administrators. *The Clearing House*, 77(3), 108–110.
- French, D. D., & Wojcicki, C. A. 2018. Restraint and seclusion: Frequency, duration, and rate of injury for students with emotional and behavioral disorders. *School Mental Health*, 10(1), 35–47.
- Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Greene, R. W. 2006. Tulistuva lapsi: Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joutamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Hakkarainen, K., Heikkinen, A., Lommi, R., Hietanen, A., Jokiniemi, K. & Taattola S. 2007. Väkivallan ehkäisy, AVEKKI-toimintatapamalli, oppilaan käsikirja. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja, B 5/2007. Saatavissa: [https://www.ely-keskus.fi/documents/10191/492058/AVEKKI-toimintatapamalli\\_Oppilaan\\_kasikirja.pdf/b1cb4133-f331-4191-8bc9-3746072c4512](https://www.ely-keskus.fi/documents/10191/492058/AVEKKI-toimintatapamalli_Oppilaan_kasikirja.pdf/b1cb4133-f331-4191-8bc9-3746072c4512).
- Heiskanen P. 2004. Kiinnipito lastenpsykiatriassa. Jyväskylä: Media Doc Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita (15. uud. p. ed.). Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa & K. Aaltonen, Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 31–49.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa!: Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja vauraua vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ilmonen, T. 2015. Kiinnipito erityisluokanopettajan työvälineenä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Pro gradu -tutkimus. Saatavissa: <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/104732/gradu2015Ilmonen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaltiala-Heino, R. 2013a. Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi, Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–70.
- Kaltiala-Heino, R. 2013b. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa P. Nurmi, Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–108.
- Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. 2012. Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:13. Saatavissa: [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VERKKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VERKKO.pdf)
- Korpilahti, U., Kolehmainen, L., Markkula, J., Ojala T. & Somerkoski, O. 2015. Turvallisuuden edistäminen yhteisössä ja ympäristössä. Teoksessa M. Hietanen-Peltola & U. Korpilahti (toim.), Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos - Opas

- ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisuja. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino OY, 51–54.
- Koskinen, A–L. & Ketonen, P. 2020. Yhä useampi opettaja käy itsepuolustuskurssin rai-vokkaiden oppilaiden takia: ”Täytyy pitää mielessä lakipykälät, mitä saa tehdä”. *Yle uutiset*. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-11212332>.
- Kuisma A. 2014. Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan haasteelliseen käytökseen alakoulussa – Vaihtoehtoja etsimässä. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43538/URN:NBN:fi:juu-201405231805.pdf?sequence=1>.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. 2009. The Finnish education system and PISA. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75640/opm46.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kääriäinen, P. 2018. Uupuminen uhkaa. *Opettaja*. Saatavissa: <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/uupuminen-uhkaa/>.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? – fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola, Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, M. 2017. Koulun inklusiivinen kasvatus opettajan työhyvinvoinnin näkökulmasta. Pro gradu -tutkimus. Tampereen yliopisto. Saatavissa: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102336/1511184672.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lastensuojelulaki. 2007/417. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.

- Lehtonen, J. 2019a. Opettajan epäillään pahoinpidelleen oppilasta koulussa Jyväskylässä – uhrina 14-vuotias poika. *Iltalehti*. Saatavissa: <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/9a9d1741-f57a-44af-9973-f94a93f04321>.
- Lehtonen, J. 2019b. Poliisi tutkii, syylistyikö oppilas rikokseen kuvattuaan ja levitettyään somessa videota opettajasta. *Iltalehti*. Saatavissa: <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/95564f19-13b6-47ae-b491-102e7ff7fc1c>.
- Linna, S-L. 2004. Laaja-alaiset kehityshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen, Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 289–298.
- Lämsä, A. 2009. Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Manninen, J. Burman, A. Koivunen, A. Kuittinen, E. Luukannel, S. Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus 2007. Tampere: Juvenes Print Suomen Yliopistopaino Oy.
- McAfee, J. K., Schwilk, C. & Mitruski, M. 2006. Public policy on physical restraint of children with disabilities in public schools. *Education and Treatment of Children*, 29(4), 711–728.
- Merikari, S. 2014. AVEKKI-toimintatapamalli työvälteenä lastenpsykiatrisella osastolla. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/handle/10024/83668>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2020. Qualitative data analysis: A methods sourcebook (Fourth edition. International student edition.). Los Angeles: SAGE.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen, Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. täydennetty painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.
- Munter, E. 2014. Lapsen fyysinen kiinnipito päiväkodissa – Kyselytutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä ja kokemuksista. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän Yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43391/URN:NBN:fi:juu-201405121695.pdf?sequence=1>.

- Mäkinen, R. 2019. Opettajaa lyönyt 15-vuotias tuomittiin virkamiehen väkivaltaisesta vastustamisesta. *Iltasanomat*. Saatavissa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000006118991.html>.
- Niinistö, M. 2018. Opettajan epäillään käyneen käsiksi oppilaaseen välitunnilla Padasjoella – poliisi tutkii välikohtausta. *Yle uutiset*. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10464070>.
- Nurmi, P. 2013. Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ:n työolobarometri. 2018. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – Opettajien kokemuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3\\_vaihtos\\_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaihtos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y).
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A & Karjalainen, T. (toim). 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf>.
- Perusopetuslaki. 1998/628. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perustuslaki. 1999/731. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=suomen%20perustuslaki>.
- Peterson, R. L. & Smith, C. R. 2013. Law, policy, and litigation on physical restraint and seclusion in schools. Teoksessa R. L. Peterson, J. B. Ryan & M. Rozalski (ed.), Physical restraint and seclusion in schools. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia, 15–30.
- Pilli, M. 2009. Väkivallan ennaltaehkäisy ja turvallinen hoito –periaatteet. Teoksessa K. Hentinen, A. Iija & E. Mattila, Kuuntele minua -mielenterveystyön käytännön menetelmiä. Helsinki: Duodecim, 122–130.

- Precop, J. 1993. Olisitpa pitänyt minusta tiukasti kiinni... Kiinnipitoterapian perusteet ja käyttö. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Raittila, V. 2019. Erityisluokanopettajien kokemuksia kiinnipitoon johtavasta haastavasta käyttäytymisestä. Pro gradu -tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Rantanen, K., Vierikko, E. & Nieminen, P. 2013. TOTAKU 2. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus. Käsikirja. Psykologian opetus- ja tutkimusclinikan julkaisuja 1/2013. Tampereen yliopisto.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede: Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.
- Rikoslaki. 1889/39. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001>.
- Rouvinen, M. 2019. Opettaja tarttui kiinni luokkakavereitaan lyöneeseen tokaluokkalaiseen ja sai pikapotkut: Kerava vie kiistan korkeimpaan hallinto-oikeuteen. *Helsingin sanomat*. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kaupunki/kerava/art-2000006227340.html>.
- Ruutu, P. 2019. Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 57. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Ryan, J. & Peterson, R. 2004. Physical restraint in school. *Behavioral Disorders*, 29(2), 154–168.
- Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Rozalski, M. 2013. The use of physical restraint and seclusion in schools: A growing concern. Teoksessa R. L. Peterson, J. B. Ryan & M. Rozalski (ed.), Physical restraint and seclusion in schools. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia, 1–14.
- Röning T. 2013. Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi, Lap- sen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–160.
- Salamancan julistus. 1994. Saatavissa: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet op- pilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Savonlahti, E. 2004. Hoitomenetelmät. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen T, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen, Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 405–414.
- Savonia ammattikorkeakoulu. AVEKKI-koulutus ja toimintatapamalli väkivaltatilanteiden ehkäisyyn ja hallintaan. Nettisivut. Saatavissa: <http://avekki.savonia.fi/index.php/avekkikoulutukset>.
- Scheuermann, B., Peterson, R., Ryan, J. & Billingsley, G. 2016. Professional practice and ethical issues related to physical restraint and seclusion in schools. *Journal of Disability Policy Studies* 27(2), 86–95.
- Sisäasiainministeriö. 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Helsinki.
- Sillanpää, M. 2019. Osa ammattikouluista varautuu turvallisuushkiin: "Valvonta sisäänkäynneillä lisääntyy". *Yle uutiset*. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10999752>.
- Sjöholm, J. 2013. Opettajan potku-uhka kuohuttaa Alppilan yläasteella. *Helsingin Sanomat*. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002628491.html>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Riskien arviointi työpaikalla –työkirja. Työsuojeluosasto. Työturvallisuuskeskus. Saatavissa: [http://www.ttk.fi/files/2941/Riskien\\_arviointi\\_tyopaikalla\\_tyokirja\\_22052015\\_kerttuli.pdf](http://www.ttk.fi/files/2941/Riskien_arviointi_tyopaikalla_tyokirja_22052015_kerttuli.pdf).
- Suomen mapakeskus. Koulutusta aggression hallintaan. Nettisivut. Saatavissa: <http://suomenmapakeskus.fi/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T. 2018. Luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Pro gradu -tutkimus. Itä-Suomen Yliopisto.
- Työturvallisuuslaki. 2002/738. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala, V. Laine, K. Uusikylä, J. Hakanen, T. Nieminen, R. Tapaninen, E. Sala, M. Pitkänen, P. Hyvärinen & K. Sutinen, Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Weizmann-Helenius, G. 1997. Väkivaltaisen ihmisen kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Welch Martha. 1995. Syliäika. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

YK:n lastenoikeuksien sopimus. 1990. Saatavissa: [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2).



# 7 LIITTEET

<b>ILMOITUS KIINNIPITOTILANTEESTA</b>	
_____	____/____/____
koulu	pvm
_____	
oppilaan nimi ja luokka	
Mitkä seikat johtivat kiinnipitotilanteeseen?	
_____	
_____	
_____	
_____	
Kuvaus kiinnipitotilanteesta:	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	
Tilanteen kesto:	
_____	
_____	
Läsnäolijat:	
_____	
_____	
Purkukeskustelu käyty ____/____/____	
Tiedotettu kotiin ____/____/____	<input type="checkbox"/> puhelimitse <input type="checkbox"/> kirjallisesti
_____ kuun ____ päivänä _____	
Opettaja: _____	

## KIINNIPITOTILANTEEN PURKUKESKUSTELU OPPILAAN KANSSA

Koulu: \_\_\_\_\_

Oppilaan nimi ja luokka: \_\_\_\_\_

Pvm \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Tilanteen kesto: \_\_\_\_\_

Mukana olleet aikuiset: \_\_\_\_\_

1. Millainen tilanne edelsi kiinnipitoa?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Yrititkö antaa aikuiselle vinkkejä, että olet menettämässä malttisi? ☐ kyllä ☐ ei  
Millaisia vinkkejä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Olisiko aikuinen voinut auttaa sinua saavuttamaan itsehillinnän? ☐ kyllä ☐ ei  
Miten? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Tilanteen aikana saamasi huolenpito:

- Tiesitkö, mitä tapahtuu? \_\_\_\_\_
- Oliko sinulla turvallinen olo? \_\_\_\_\_
- Kuunneltiinko sinua? \_\_\_\_\_
- Sattuiko sinua johonkin, mihin? \_\_\_\_\_

5. Tilannetta johtaneen aikuisen arvio  
(esim. oliko rajaamisesta hyötyä, paluu ryhmään)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
oppilas

\_\_\_\_\_  
opettaja

# Teemahaastattelurunko

Tomi Husu

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

## Johdattelu aiheeseen / Alkutiedot aiheesta:

- Millaista rajoittamista koulussa tarvitaan kokemuksenne mukaan?
- Millaisia uutisia/keskusteluja olette lukeneet fyysisen rajoittamisen käyttämisestä? Millaisia ajatuksia nämä herättävät?
- Miten fyysistä rajoittamista on käsitelty työpaikallanne tai työssänne?
- Millaista koulutusta olette saaneet aiheesta?

## Fyysisen rajoittamisen käyttö:

- Miten suhtaudutte fyysisen rajoittamisen käyttöön työssänne?
  - millaista hyötyä rajoittamisella voi olla?
  - millaisia haasteita rajoittamiseen voi liittyä?
- Millaisina rajoittamisen tilanteet näyttäytyvät? Kuvailekaa kokemianne tilanteita.
- Kuinka usein törmäätte fyysisen rajoittamisen käyttöön koulussa?
- Ketkä kaikki koulussa käyttävät tai osallistuvat fyysisen rajoittamisen tilanteisiin?
- Millaisissa tilanteissa oppilasta rajoitetaan fyysisesti? Mitkä ovat syyt rajoittamiselle?
  - millainen oppilas tarvitsee rajoittamista?
- Voitko ehkäistä rajoittamiseen johtavaa oppilaan haastavaa käytöstä? Jos voit niin miten?
- Millaisia erilaisia menettelytapoja käytät äärimmäisissä tilanteissa? Miksi?

## Vanhempien ja muiden toimijoiden merkitys:

- Millainen on vanhempien ja muun moniammatillisen yhteistyöryhmän rooli fyysisessä rajoittamisessa?
  - miten vanhemmat suhtautuvat fyysiseen rajoittamiseen? miten ja millaista yhteistyötä vanhempien kanssa tehdään?
  - miten kollegat tai koulun muut työntekijät suhtautuvat?
  - miten oppilaat suhtautuvat?

## Periaatteiden tuntemus:

- Millaiset periaatteet ovat tärkeitä fyysisen rajoittamisen käytössä koulussa?
- Mitä tiedät turvallisuussuunnitelmista ja fyysisen rajoittamisen ohjeistamisesta niissä?
- Mitä tiedät lain ja säädösten sanovan fyysisestä rajoittamisesta?

## Jälkipuinti ja sen merkitys:

- Miten toimitte fyysistä rajoittamista vaatineen tilanteen jälkeen?
- Miten käsittelette tilannetta jälkikäteen? Millaisia tuntemuksia tilanteet ja niiden jälkiselvittelyt herättävät?
- Kenen/keiden kanssa purat asiaa?
- Miten tilanne käsitellään lapsen kanssa?

Tutkittaville jaettu haastattelun apupaperi

Taustatiedot:

tehtävä-/ammattinimike: \_\_\_\_\_ työssäoloaika \_\_\_\_\_

**Orientointia:**

RAJOITTAMINEN YLEISESTI  
ILMIÖN KÄSITTELEMINEN

UUTISOINTI  
KOULUTUS

**Fyysisen rajoittamisen käyttö:**

SUHTAUTUMINEN  
KUVAILEMINEN  
EHKÄISEVÄ TOIMINTA

HYÖDYT/HAASTEET  
ASIANOMAISET  
KAIKKEIN HAASTAVIMMAT TILANTEET

**Vanhempien ja muiden toimijoiden merkitys:**

VANHEMMAT  
KOLLEGAT

MONIAMMATILLISUUS  
OPPILAAT

**Periaatteiden tuntemus:**

PERIAATTEET  
OHEISTAMINEN

TURVALLISUUSUUNNITELMAT  
SÄÄDÖKSET

**Jälkipuinti ja sen merkitys:**

TILANTEEN JÄLKEEN  
ASIANOMAISET

TUNTEMUKSET  
LAPSI/NUORI